COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR 5

Transformar la enseñanza. Sobre innovaciones y su documentación

Mariana Ferrarelli
Silvia Reboredo de Zamboni
María José Sabelli
(compiladoras)

Prólogo de Juliana Raffaghelli

EDICIONES ISALUD

Transformar la enseñanza.
Sobre innovaciones y su documentación

COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

Transformar la enseñanza.
Sobre innovaciones y su documentación

Mariana Ferrarelli
Silvia Reboredo de Zambonini
María José Sabelli
(compiladoras)

EDICIONES ISALUD

Transformar la enseñanza: sobre innovaciones y su documentación / compilación de Mariana Ferrarelli; Silvia Reboredo de Zambonini; María José Sabelli. -1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ISALUD, 2024.
Libro digital, PDF - (Educación superior / María José Sabelli; 5)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-9413-90-6

1. Educación Superior. 2. Tecnología Educativa. I. Ferrarelli, Mariana, comp. II. Reboredo de Zambonini, Silvia, comp. III. Sabelli, María José, comp. IV. Título.
CDD 610.7

ISBN 978-987-9413-90-6

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Edición y corrección: Martín Vittón
Diseño de interior y armado: Malvina Chacón

Sobre las imágenes usadas en este libro:
Imagen de tapa: AdobeStock 755319680
Imágenes de "III. Recapitulaciones" tomadas de stock.abobe.com
(p. 124 #669761212; p. 125 #218805901 y #218252343; p. 126 #332668930; p. 127 #553266405)
Fotografías de los foto-relatos: gentileza de docentes y estudiantes participantes.

EDICIONES ISALUD

UNIVERSIDAD ISALUD
Venezuela 931 (1095)
CABA | Argentina
Tel./fax 011-5239-4000
www.isalud.edu.ar

Índice

Prólogo

por Juliana Raffaghelli

Los discursos y las prácticas ligados al desarrollo de la calidad docente en contextos de innovación institucional universitaria ya han vivido casi cuatro décadas. Vale la pena recordar en efecto aquel texto pionero de Ernest Boyer en el 91 (Boyer *et al.*, 2015) que invitaba a repensar las prioridades del profesorado: menos focalización en la investigación como tarea principal, e integración de la docencia universitaria a los procesos de construcción del conocimiento académico. Acaso Boyer conocía las premisas de la universidad en la visión de Wilhelm von Humboldt, quien, a partir de la creación de la Universidad de Berlín, sentó las bases para pensar las universidades, justamente, como espacios de circulación de ideas entre una elite docente y estudiantil (Pritchard, 2004).

Mucho más recientemente, las universidades se han hecho eco de la transformación digital por la que nuestra sociedad contemporánea ha ido transitando, como lo demuestra la insistencia de distintos comunicados y recomendaciones de organismos internacionales, tales como Unesco, la OCDE, la Comisión Europea y la OEI (Ghislandi & Raffaghelli, 2014; Raffaghelli, 2021). En esos ámbitos se comenzó a reclamar a grandes voces la necesidad de "innovar", y se estableció una relación por antonomasia entre tecnología digital e innovación. En dicha relación ha sido y es frecuente observar una dirección única desde los productores de tecnologías hacia los

consumidores o usuarios concentrados en las universidades, instituciones que han ido asumiendo la responsabilidad de adquirir y adoptar diversas tecnologías. Por otra parte, con el atravesamiento pandémico, la dialéctica de la innovación sufrió un shock en el cual se observó, en primer lugar, la inexacta "adherencia" del profesorado a los mecanismos de la "innovación" tecno-entusiasta (Williamson *et al*., 2020) promovida en distintos ámbitos.

Sin embargo, ya se trate de la universidad humboldtiana, el profesorado imaginado por Boyer, o de la universidad con su cabeza "en las nubes" digitales, se hace referencia a realidades más propias del norte global: son modelos y enfoques de calidad universitaria frecuentemente promovidos como elemento de una "*world class university*", y medidos por *rankings* internacionales como forma de representación de su avance, su capacidad innovadora y su calidad (Raffaghelli, 2023). En cambio, en el contexto del sur global, y en particular en América Latina, las universidades han surgido como esfuerzo de comunicación con las comunidades locales, como formas de traccionar su emancipación y modos de promover la justicia epistémica. Las universidades nacieron con el objetivo de construir un espacio identitario donde muchas formas de ser son posibles y donde no hay una narrativa ganadora (Grosfoguel, 2022).

En el modelo latinoamericano las métricas, que excluyen, se convierten en narrativas, que incluyen. Porque narrar los esfuerzos de construir comunidades educativas no elitistas sino inclusivas, documentarlos como invita a hacer este libro, es una tarea denodada y fundamental. Tal vez podríamos avanzar una hipótesis más radical: *no hay innovación inclusiva y transformadora si no hay una narración posterior que ancle el significado emergente, que convierta en expresiones, imágenes, metáforas, memes, aquello que se hace, y lo haga circular*. Este libro denota ese esfuerzo, lo hace patente y lo ejemplifica, de modo tal que cualquiera que pueda entrar en este espacio narrativo y reflexivo se pueda apropiar rápidamente de las prácticas propuestas.

No puedo menos que resonar en las palabras de Marta Libedinsky respecto de la necesidad de trayectorias en las que se historiza, se observa, se adapta y se documenta como clave de la innovación. Sin embargo, la documentación debe representar un proceso de construcción conjunta,

como el libro apunta a mostrar en las páginas dedicadas a las narrativas desde la voz de docentes y desde la voz del estudiantado, donde encontramos fotografías que capturan *in vivo* procesos y momentos. Se plantean ante mí también las palabras de Gregorio Casado: "no hay innovación individual, invención genial. Hay, en cambio, innovación colectiva, incremental, dialógica y por lo tanto institucional".

Sabemos ya, guiándonos en una literatura creciente (Charlier & Lambert, 2020; Felisatti *et al*., 2018), que el desarrollo del profesorado requiere estructuras complejas y proyectos articulados, en los que los objetivos de formación sean claros, apoyados por el compromiso colaborativo e interdisciplinario en proyectos institucionales. También cabe reconocer un contexto como espacio identitario. No hay "desarrollo" del profesorado a través de tecnología avanzada comprada a alto precio, que ingresa cual caballo de Troya en la universidad "periférica" el factor que cambiará la suerte de una universidad, incluso cuando la lleve a subir una decena de lugares en un ránking internacional.

Un proyecto con el profesorado y el estudiantado requiere repensar el propio lugar en la transformación digital postpandémica y en los atravesamientos de la inteligencia artificial, requiere explorar lo existente, lo problemático, lo heurístico, para comprometerse (eventualmente) en movimientos para la transformación, o acaso en resistencias a ciertas tecnologías que invaden el ser "nosotros, quienes somos, quienes sea que queramos ser". Como indican Jandric *et al.* (2018), la transformación cultural de una institución hacia una lógica postdigital, donde lo digital pasa cada vez más a un segundo plano de forma encubierta y desaparece lentamente de nuestra vista, requiere una visión que trascienda la comprensión o la problematización, y que abarque acciones concretas. Acaso tengamos que decir, también, que no hay desarrollo del profesorado, sino más bien transformación institucional que es a la vez transformación identitaria. O viceversa.

En efecto, generar espacios de entramado dialógico sobre objetos y terminologías de la innovación, como es el caso de la hiperaula de la Universidad Isalud, implica no sólo pensar cómo mejorar la práctica o cómo experimentar una tecnología para aprender. También se hace un ejercicio para buscar apoyar los ideales de la libertad académica no desde la aceptación sino desde la construcción de una identidad única, que

de vez en cuando también puede encontrar la resistencia y el activismo (Fardella *et al.*, 2022). Se anticipan escenarios emergentes e inesperados. Se previenen los efectos tóxicos o estresantes de la soledad del educador y su clase virtual, tan evidenciados durante la pandemia.

Se crea un tejido relacional, trama que apoya, soporta, relanza y cuida. Y es desde este cuidado, como lo atestiguan varias voces en este libro, desde las entrevistas hasta los foto-relatos, que se puede repensar y documentar la innovación: una innovación con gusto a diversidad, a relatos que se entraman y a voces e historias que dialogan pujantes desde ámbitos y contextos variados.

Referencias

Boyer, E. L., D. Moser, T. C. Ream & J. M. Braxton (2015). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Wiley & Sons.

Charlier, B. & M. Lambert (2020). "Evaluating the effects of faculty development: Theoretical framework and empirical implementation". *International Journal for Academic Development*, 25 (2), 162-175 [https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1659798].

Fardella, C., C. Broitman & H. Matter (2022). "Activismo, resistencia y subjetividad académica en la universidad neoliberal". *Revista Izquierdas*, 51 (3/2022), 1-16.

Felisatti, E., U. di F. G. D. Gobbo, M. D. Pietro, B. M. Lombardo, I. Perroteau, M. Zabalza & S. Capogna (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università* (p. 48). ANVUR-Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario.

Ghislandi, P. M. M. & J. E. Raffaghelli (2014). "Quality teaching matters: Perspectives on quality teaching for the modernization of higher education. A position paper". *Formazione & Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, 12 (1), 57-86.

Grosfoguel, R. (2022). "Los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI y las estructuras de conocimiento racistas/sexistas de la modernidad en la universidad occidental". *Izquierdas*, 51, 1-20.

Jandric, P., J. Knox, T. Besley, T. Ryberg, J. Suoranta & S. Hayes (2018). "Postdigital science and education". *Educational Philosophy and Theory*, 50 (10), 893-899. [https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000].

Pritchard, R. (2004). "Humboldtian Values in a Changing World: Staff and Students in German Universities". *Oxford Review of Education*, 30 (4), 509-528.

Raffaghelli, J. E. (2021). "'Datificazione' e istruzione superiore: Verso la costruzione di un quadro competenziale per una rinnovata Digital Scholarship". *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 0 (0), 128-147 [https://doi.org/10.3280/exioa0-2021oa11132].

Raffaghelli, J. E. (2023). "Construir culturas de datos justas en la universidad. Desafíos para el profesorado". *Octaedro* [https://bit.ly/3s4sv6F].

Williamson, B., R. Eynon & J. Potter (2020). "Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency". *Learning, Media and Technology*, vol. 45, issue 2, pp. 107-114, Routledge [https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641].

Palabras iniciales

Esta colección busca compartir una búsqueda: la búsqueda como proceso permanente que realiza la Universidad Isalud respecto a repensar y reflexionar acerca de la enseñanza en la educación superior. El recorrido comenzó mucho antes de la existencia de esta colección de Educación Superior de la editorial Isalud.

A lo largo de los años, esta casa de estudios fue consolidando un particular posicionamiento respecto de la enseñanza. Así, se desplegó una forma de entender, de reflexionar y de proponer tanto la enseñanza como la evaluación, propias de nuestra universidad. Por un lado, la manera de concebir la enseñanza se fortaleció a partir de la interacción y el acompañamiento de profesores de las distintas carreras de la universidad, y se manifestó a través de diversas instancias formativas con y para ellos. Además, nuestra mirada sobre la enseñanza se consolidó y se potenció a lo largo de los años en la formación de nuestra carrera de Profesorado Universitario. Asimismo, esta posición se expresó en la elaboración de lineamientos institucionales (documentos escritos) para la programación, la enseñanza y la evaluación, que tuvieron distintas versiones a lo largo de los años, en tanto nuestra propia mirada sobre estos problemas se fue modificando o ampliando.

Por otro lado, en los últimos cuatro años elaboramos artículos que fueron publicados en la Revista Isalud, publicación periódica de la universidad que recoge enfoques, voces y posicionamientos sobre diversas disciplinas. Con el correr de los números se consolidó un espacio sistemático para reflexionar acerca de la educación superior. El camino iniciado en la revista toma forma y adquiere un nuevo formato: libros de la editorial de la Universidad Isalud que inauguran una nueva colección sobre educación superior. El propósito que nos orienta es compartir esta mirada sobre la enseñanza con los docentes que se desempeñan en las diferentes instituciones que conforman el sistema educativo de nivel superior, preocupados por mejorar su propia práctica y dispuestos a repensarse desde su rol.

La Colección de Educación Superior está compuesta por diversos libros presentados a partir del año 2021. La colección está destinada a educadores del nivel superior que estén interesados en reflexionar acerca de sus prácticas docentes habituales y busquen favorecer aprendizajes significativos en sus estudiantes.

El título del primer libro es Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior. Desafíos y alternativas. Esta obra da cuenta de una búsqueda por desentrañar las concepciones enraizadas en torno a la enseñanza en el nivel, concepciones que sostienen prácticas centradas en el decir del docente, el escuchar de sus estudiantes y el "dar cuenta" casi linealmente de lo enseñado a través de la evaluación. Las ideas que recorren esta obra justamente se anclan en una invitación a mirar la enseñanza y la evaluación en la universidad comprendiendo toda su complejidad, de manera de volver a construir concepciones enriquecidas por la propia investigación en el campo de la didáctica de nivel superior, las prácticas de los docentes y el contexto social, histórico y de la cultura general y digital que nos atraviesa.

El título del segundo libro es Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior. Con esta denominación queremos transparentar nuestra intención de socializar experiencias y reflexiones vividas por docentes de distintas carreras y espacios de nuestra universidad, plasmadas todas ellas en formatos diversos (relatos de experiencias pedagógicas,

ensayos reflexivos sobre prácticas potentes, entre otros), con la finalidad de alentar la construcción de espacios de enseñanza y aprendizaje que contemplen el saber producido por docentes-colegas, en la propia práctica —saberes del oficio— y su sistematización —confrontación con marcos teóricos didácticos—, propiciando procesos de desarrollo profesional colectivos y la transferencia de conocimientos prácticos y dispositivos de formación, utilizados para la socialización del saber y saber hacer en diversos campos profesionales y también en la formación docente.

El tercer libro, Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes, consta de dos apartados. El primero aborda variadas miradas sobre la enseñanza universitaria con relación a la diversidad, las tecnologías y dispositivos formativos, y diferentes universos discursivos que sostienen la tarea docente. El segundo apartado presenta distintas entrevistas con especialistas realizadas en pandemia. El hilo de los capítulos se refiere a la búsqueda de enfocar la enseñanza en la universidad con miradas que enriquecen los aprendizajes. Invitamos a enfocar la enseñanza con tecnologías, con abordaje de lectura y escritura propias de la formación del nivel superior, con (y desde la) diversidad y con dispositivos formativos potentes. En este libro las miradas que pondremos en juego para enfocar la enseñanza no son exhaustivas pero sí muy relevantes. Creemos que si ponemos en juego este conjunto de miradas para enfocar la enseñanza, esta se potenciará exponencialmente.

El cuarto libro se titula Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas, en tanto nos resulta muy valioso poner en juego una perspectiva inquieta sobre la enseñanza, entendiendo por tal a aquella que no se queda con lo dado, que pone en juego la reflexión sobre la tarea docente, que se plantea procesos de investigación y problematiza la propia práctica. Nos referimos a una perspectiva inquieta como aquella que se atreve a innovar en la enseñanza sin temor a equivocarse, más bien aprovechando de los errores como fuentes de aprendizaje situado y experiencial. Se trata de una práctica que despliega una variedad de recursos para construir experiencias que interpelan a los estudiantes como constructores de su propio aprendizaje. Esta cuarta obra se organiza en dos apartados: el primero recupera los desarrollos recientes de la universidad en materia de investiga-

ción e innovación en la enseñanza; el segundo se concentra en la enseñanza de la enfermería a partir del abordaje de narrativas audiovisuales.

El quinto título de la colección, Transformar la enseñanza. Sobre las innovaciones y su documentación, nos convoca a abordar la innovación educativa. Se despliega en el libro la innovación educativa desde variadas definiciones, perspectivas y abordajes. Vale aclarar que en nuestra universidad, en los últimos años, se ha construido un posicionamiento que tracciona hacia la innovación educativa de manera reflexiva y desde la potencialidad de transformación de las prácticas. Como veremos más adelante, se propone una aproximación plural y polisémica que permite diversas conceptualizaciones de la innovación educativa. Consideramos que sería incoherente y contradictorio proponer una sola mirada sobre los procesos innovadores: apostar por la flexibilidad, la co-docencia, la diversidad y la práctica reflexiva, entre otros, implica incluir un arco variado de abordajes sobre el pensamiento y la acción innovadora. De eso se trata este volumen: de proponer aproximaciones sobre la innovación desde la voz de diversos expertos, y a la vez ofrecer ejemplos concretos de aula en los cuales se plasman en la práctica varias de esas ideas según el caso, dependiendo de la formación y el estilo de los docentes, la asignatura, o el grupo de estudiantes.

Esta obra se organiza en tres apartados. En el primero se presentan entrevistas con referentes sobre el tema que analizan y ofrecen distintas aristas, dimensiones y complejidades sobre la innovación educativa hoy. También se encuentra un capítulo en el que se sistematizan los aportes de las entrevistas con relación a diversos enfoques y aspectos planteados en estas alrededor de la innovación educativa. El segundo apartado aborda la relevancia de la documentación de experiencias de innovación. El capítulo Innovar en la enseñanza y en la documentación de experiencias toma posición sobre una manera de documentar las experiencias de innovación con un modo particular de documentación: los foto-relatos. En este capítulo se plantea al Observatorio de Innovación en Educación Superior de Isalud como dispositivo institucional que tiene como objetivos promover y documentar innovaciones en la educación superior, comenzando por las de la propia Universidad Isalud.

Se documentan diversas experiencias de innovación realizadas desde la Universidad Isalud con foto-relatos. Estas experiencias se enmarcan en un Programa de Andamiaje y Acompañamiento a la Innovación en la enseñanza en la universidad que busca asistir a los equipos docentes en el desarrollo de propuestas que alienten la flexibilidad, el trabajo con diversidad, el protagonismo de los estudiantes y la integración significativa de tecnología, entre otras características. Los autores de los foto-relatos son docentes o estudiantes que comparten, en un texto breve y con pocas imágenes, las experiencias realizadas. Por su parte, Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti retoman las experiencias de innovación documentadas con foto-relatos y plantean reflexiones al respecto. Por último, en el tercer apartado se presentan recapitulaciones de todo el libro, una suerte de vuelta meta cognitiva sobre los apartados anteriores.

Este libro explora y presenta capítulos que pueden enmarcarse en tres formatos diversos: desde entrevistas, pasando por la documentación de experiencias con foto-relatos, hasta capítulos que recapitulan y reflexionan sobre las experiencias realizadas. Promovemos esta diversidad desde la palabra y desde las acciones concretas dentro y fuera del aula. Además, esta obra reúne la mayor cantidad de autores y autoras de toda la colección, lo cual pone en evidencia que, lejos de homogeneizar, se busca intencionalmente diversificar la autoría para ampliar miradas y expandir perspectivas sobre un mismo tema. Los autores y las autoras son especialistas en educación que trabajan en distintos países, con saberes disciplinares diversos (además del saber pedagógico), con trayectorias académicas más o menos extensas. En esta ocasión, y en línea con el espíritu polifónico que valora la heterogeneidad de ideas, también se incorporan estudiantes como autores. Esta escritura coral expandida y potenciada por las diversidades descriptas constituye una experiencia formativa para quienes hemos escrito y compilado estos textos, pensando siempre que los lectores también interpretarán estas líneas desde sus diversas trayectorias.

Asimismo, el modo de escritura que presentan los capítulos busca construir cercanía con el lector. Elegimos un tono de escritura más intimista, menos centrado en la "autoridad autoral" y más representativo de nuestras voces. Nos interesa también traer la fotografía como forma de

comunicación académica. Creemos que la diversidad de formatos y lenguajes estimula modos divergentes de construcción del conocimiento.

Además, nuestra elaboración escrita y nuestra posición están construidas con saberes de referencia que pueden encontrarse en la bibliografía utilizada. No hay una pretensión de sacralizar teoría alguna por más profunda que esta sea. No encontrarán aquí recetas, aunque sí algunas pistas. Hallarán reflexiones de un grupo de especialistas, todas ellas y ellos docentes, preocupadas y apasionadas, preocupados y apasionados, por la tarea de enseñar en la universidad.

Pensamos la estructura del libro de modo tal que cada lector pueda comenzar por donde quiera. Los apartados no implican un orden; el orden lo proponen los lectores y las lectoras.

Esperamos, entonces, que la lectura de los capítulos reunidos en este libro habilite nuevos pensamientos, revisiones y propuestas de enseñanza.

I

La innovación educativa en la voz de sus especialistas

La innovación educativa desde diversas miradas

Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini & María José Sabelli

En este apartado se plantean distintas entrevistas a especialistas en innovación. Nos interesa compartir en este capítulo algunas *pinceladas categoriales* sobre lo que las entrevistas expresan. No es nuestra intención abordar acabadamente lo que se puede desplegar en términos conceptuales sobre la innovación educativa, sino centralmente lo que más resuena de lo que las y los entrevistados expresan. Entendemos las pinceladas categoriales mencionadas como modos de sistematizar, aunque sea de manera fragmentaria y coyuntural, ideas potentes sobre la innovación educativa que desarrollan los especialistas convocados en esta oportunidad. Se trata de sentidos/ideas que se inscriben dentro de una perspectiva que favorece la flexibilidad, los formatos dialógicos y la diversidad de abordajes posibles de un tema o problema.

Entrevistamos a Gonzalo Jover Olmeda, Marta Libedinsky, Carina Lion y Gregorio Casado Coba. Gonzalo Jover Olmeda, decano de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y catedrático de Teoría de la Educación, profundiza en la experiencia de las innovaciones en la hiperaula en su facultad; Marta Libedinsky, experta e investigadora en innovación educativa, subraya rasgos de la enseñanza innovadora: observar, adaptar y documentar; Carina Lion, doctora en educación de la Universidad de Buenos Aires, anima a equipos docentes e instituciones a

ser vanguardistas, a experimentar y asumir riesgos; Gregorio Casado Coba, coordinador de innovación del Centro Educativo Piquer en Madrid, alienta a incorporar la innovación como parte de la cultura de la escuela.

A partir de lo expresado en las entrevistas, resultan destacables como atributos de la innovación educativa la relatividad y la contextualización. No hay una innovación absoluta ni descontextualizada, expresa Gonzalo Jover Olmeda, dado que todo es relativo con respecto a otras prácticas que se realizan incluso en el mismo contexto institucional. Así también lo entiende Carina Lion cuando señala que la innovación se lee en contexto: "lo que para uno puede ser una innovación, para otro puede no serlo porque hay una genealogía, una historia".

Vinculado con lo anterior, la innovación puede entenderse como *adaptación y construcción de variaciones de prácticas de otros/as*, tal como destaca Marta Libedinsky: "... gran parte de la innovación es reversionar, realizar variaciones de aportes de otras instituciones y autores que podremos adaptar a nuestro contexto específico. De ahí la importancia de la documentación de las experiencias de innovación para que puedan ser 'tomadas' con variaciones en otras instituciones y equipos docentes".

Abordar la innovación educativa de manera polisémica y situada implica considerar que se trata de una práctica orientada por la *intencionalidad*, es decir, por los propósitos que se sostienen tanto desde marcos pedagógicos y didácticos como epistemológicos y políticos. En la misma sintonía, Gonzalo Jover Olmeda alienta a deconstruir la idea de que algo distinto no es necesariamente innovador: "algo distinto puede ser innovador si nos acerca mejor a nuestras intencionalidades".

Por otra parte, en cuanto a los *rasgos de la innovación*, asumimos que esta implica tomar algún riesgo, como expresa Carina Lion en la entrevista: "esos son riesgos con hipótesis de escenarios posibles, no se arriesga sin anticipación". También la innovación se vincula con la experimentalidad y con la iteración. Partir de experiencias anteriores y lanzarse a lo nuevo incluye cierto grado de experimentación con nuevas y diferentes situaciones. Lo iterativo de la práctica innovadora reside en los diversos ciclos de prueba, resultados y reflexiones a que da lugar: moverse entre intentos variados y el resultado esperado implica reiterar

intentos, reflexionar sobre lo hecho y probar nuevamente hasta alcanzar el objetivo propuesto.

Marta Libedinsky destaca en la entrevista diversas claves para el trabajo innovador: además del deseo de experimentar, menciona la colaboración, el buen clima de trabajo, el buen trato y el respeto por las ideas.

"Leer el presente" resulta una *condición relevante de la innovación* en términos de registrar las tendencias culturales y actuar en consecuencia. Así lo expresa Lion: "Leer en clave de comprender qué motiva a nuestros estudiantes, ¿dónde están?, ¿cómo piensan?, ¿cómo aprenden?, ¿qué los inquieta?". Abordar las tendencias culturales conlleva poner foco en los fenómenos de las series, los videojuegos, las narrativas transmedia. De estas tendencias podemos capturar didácticamente algunos de sus rasgos que lleven, por ejemplo, a estrategias de gamificación de proyectos, o propuestas de secuenciación alteradas, como hacen las series.

Otro foco del abordaje de las innovaciones es su *escala*. La vía institucional y la del "Llanero Solitario", al decir de Libedinsky, son escalas posibles que podrían hasta convivir en una misma institución. Por ejemplo, en una universidad algunas carreras pueden abordar la innovación en su conjunto y en otras carreras se plantea la innovación en la escala de un equipo docente de un espacio curricular.

Entre los entrevistados aparecen distintas posiciones sobre el comienzo de un proceso de innovación. Para Lion, en la universidad deben estar dadas las condiciones institucionales desde los equipos docentes para luego ampliar la escala: "Creo que hay que empezar con microcolectivos como son los espacios de equipo docente para innovar y después pasar a la escala de carrera, que es más compleja". Por otro lado, Gregorio Casado señala que es clave abordar la innovación de manera colectiva institucionalmente, con un claro liderazgo de los equipos de gestión: "una innovación es algo sistémico, y por lo tanto es algo que requiere que se combinen muchos elementos de diferente tipo. Son importantes los liderazgos, creo que son fundamentales, y la elección de estos liderazgo me parece clave para la ejecución de un proyecto. Luego es importante delegar, o sea, está claro que al final, para crear cultura, hay que compartir y contagiar ideas".

Lion expresa que la innovación de mayor escala requiere condiciones políticas, institucionales, de infraestructura, de personas formadas, entre otras. La innovación demanda intersectorialidad desde actores que hacen la universidad: docentes, no docentes, estudiantes, autoridades.

¿Innovar *qué*? El proyecto institucional, el proyecto curricular, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, el espacio, el uso de la tecnologías, las formas de trabajo docente, etcétera.

Los entrevistados refieren a un cambio en la mirada y en el enfoque, en tanto el proyecto formativo, curricular y de enseñanza tiene al estudiante como protagonista y a los docentes como creadores de experiencias compartidas.

En las entrevistas que presentamos se indagan distintos aspectos de la innovación. Emerge como aspecto central el sentido pedagógico y didáctico, la arquitectura se manifiesta como una arista relevante que aporta a la concepción pedagógica y didáctica de cualquier institución. Al respecto expresa Gregorio Casado: "es mucho más difícil derribar los muros de la cabeza que los muros de las aulas". Por otro lado, el papel de las tecnologías —según todos los entrevistados y entrevistadas— suma a la propuesta de enseñanza en la medida en que acompañe las decisiones didácticas y esté al servicio de docentes y estudiantes, y no al revés.

En las entrevistas se plantea el desafío del abordaje de la innovación en la universidad y se expresa que existen mayores dificultades a medida que se avanza en la trayectoria educativa. Poniendo el foco en la universidad, Gonzalo Jover advierte en la entrevista algo que se suele invisibilizar al conceptualizar sobre la innovación, una *condición de la innovación* es la *reflexión sobre las prácticas*. En un marco de aceleración constante, la reflexión colabora, propicia la innovación. En línea con este punto, Libedinsky plantea la relevancia de "que cada docente, cada universidad piense qué cosas hay que conservar, qué modificar y qué desechar. No todo sirve. Yo diría, primero, historizar".

Tal como advierte Lion, la innovación educativa puede ser pensada desde su potencial articulador: "Innovar también supone articular entre contenidos, articular entre docentes, articular entre el mundo del trabajo y

la universidad, articular con lo que viene y no vemos venir todavía, articular preguntas, articular prácticas".

En el cruce de estas miradas y en el diálogo con los entrevistados, emerge la concepción que proponemos de la innovación como práctica polisémica, multidireccional y relevante en los distintos niveles educativos, y en las diversas instituciones que conforman cada nivel.

Entrevista con Carina Lion: para innovar hay que asumir riesgos

~

Conversamos[1] con Carina Lion para indagar en las características específicas de la innovación en el nivel superior. Ella es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y experta en educación a distancia, innovación didáctica, gamificación y tecnología educativa. Fue directora del programa de ingreso universitario UBA XXI y del Centro de Innovación, Tecnología y Pedagogía (Citep), también de la UBA.

~

—La primera pregunta tiene que ver con tu trayectoria, tan diversa y tan amplia, y en algún punto especial porque en tu recorrido profesional has estado involucrada en la gestión de espacios muy innovadores en la Universidad de Buenos Aires: el programa UBA XXI, y la dirección del Citep, el Centro de Innovación, Tecnología y Pedagogía, también de la UBA. Entonces, desde estas experiencias nos gusta-

1 Entrevistadoras: María José Sabelli y Mariana Ferrarelli, desde el Observatorio de Innovación en Educación Superior de la Universidad Isalud.

ría preguntarte qué condiciones hacen factibles las innovaciones en educación superior.

—Son dos experiencias muy distintas, porque UBA XXI tiene que ver con el ingreso a la Universidad de Buenos Aires a distancia; fue un programa que anticipó, en nuestro país y en la UBA, lo que era la educación a distancia; estamos hablando de 1986, cuando empezaba el Ciclo Básico Común (CBC) y la democratización del ingreso. Y en ese momento hubo una visión anticipatoria, y acá ya hay dos rasgos: una visión y una anticipación por parte de Edith Litwin, que fue la creadora de este programa, de pensar que en una universidad masiva se puede hacer un ingreso a distancia; cuando hablamos de masividad, hablamos en su momento, cuando yo lo dirigía, de 100.000 estudiantes por año; 10.000 estudiantes por materia es una masividad real. Aquí tuvimos que sentarnos a ver cómo diseñar propuestas de ingreso genuinamente poderosas, que no excluyeran, que permitieran el ingreso y la articulación con el nivel medio.

El Citep es un proyecto un poco más "boutique", en el sentido de ser un centro de innovación. Ya la palabra *innovación* define el centro, que también tuvo que ver con esta visión de Edith Litwin y con la posibilidad de transformación de las prácticas en la universidad. Acá el sentido era otro y tenía que ver con la transformación de las prácticas de enseñanza, con la formación, pero también con laboratorios de experimentalidad, con el desarrollo de tecnología para la educación superior. Alicia Camilloni tiene una idea, que a mí me encanta, que es que la educación debiera anticiparse, tener esa capacidad de anticipación. Y muchas veces en educación superior lo que hacemos es dar respuesta casi reactivamente, mientras que estamos hablando de anticiparse y generar la pregunta antes que la respuesta. También la innovación requiere condiciones políticas, institucionales, de infraestructura, de gente capacitada, entre otras. La innovación debería estar pensada en sentido intersectorial, porque estos proyectos de innovación tienen un apoyo político que no es solamente desde un sector político sino desde la intersectorialidad, desde actores que hacen la universidad; no docentes, auxiliares, titulares. Una comunidad plena.

Innovar, además, implica revisar el proceso de decisión didáctica o de estrategia didáctica. A veces el acento puesto en lo académico hace que

se pierdan otras articulaciones, e innovar también supone articular entre contenidos, articular entre docentes, articular entre el mundo del trabajo y la universidad, articular con lo que viene y no vemos venir todavía, articular preguntas, articular prácticas. Y estas articulaciones muchas veces no se dan porque prima una fragmentación que tiene que ver con ese saber más académico que oculta o hace menos visibles otras dimensiones.

—¿Cuáles son los elementos clave de la innovación? Hablaste de visión de anticipación, de lo intersectorial, del apoyo político y capacitación, ¿qué más?

—Hay otros rasgos: vanguardia, experimentación, asumir riesgos. Es decir, para transformar o para innovar tenés que asumir algún riesgo, salir de ese lugar de comodidad. Yo digo que son riesgos con hipótesis porque no es que asumís un riesgo no sabiendo: tenés alguna hipótesis de lo que puede andar, pero también se trata del diseño de escenarios posibles, escenarios absurdos que quizás no pensaste, y escenarios deseables. Todo este diseño de escenarios se relaciona con el pensamiento de diseño, con los riesgos, la experimentalidad y con la iteración. Todas categorías y prácticas asociadas al diseño son elementos que hacen a estas vanguardias, a estas transformaciones.

—A partir de esta paleta de elementos que nombrás, la pregunta es por dónde empezar la innovación. ¿Cómo iniciar un proceso tan amplio, tan multidireccional, tan multicapa, un proceso que es muy complejo? ¿Cuál es el primer paso?

—En principio, leer el presente. Leer el presente implica leer tendencias culturales, leer en clave de comprender qué motiva a nuestros estudiantes, ¿dónde están?, ¿cómo piensan?, ¿cómo aprenden?, ¿qué los inquieta? Porque cuando yo decía de ir por lo que desacomoda, o salir de ese lugar de comodidad, no es solo un lugar docente de comodidad, también es un lugar estudiantil de comodidad, que sabe que el docente va a explicar y que él o ella va a tener que rendir en función de esas explicaciones, y ahí terminó el ciclo. Entonces lo primero es leer esa clave de presente y leer qué es lo que desacomoda y nos desacomoda, y eso, en clave de tenden-

cias culturales, dónde están nuestros estudiantes. Lo otro es pensar en generar algún movimiento que implica el primer desafío: yo leo y comprendo dónde están mis estudiantes, qué les preocupa, qué los motiva, cómo los desacomodo, cómo me desacomodo; leo las tendencias, leo el contexto situadamente. Una vez que leí y comprendí, avanzo en clave de desafíos, y estos desafíos pueden tener que ver con promover experiencias que dejen huella, que dejen alguna vivencia significativa. Me podría preguntar como docente qué de lo que hago genera huella, cuáles de estas huellas perduran y cuáles no son significativas; cuáles de estas huellas articulan lo que enseño con el mundo del trabajo o con este egresado o egresada de la universidad por otro lado, y a partir de ahí genero desafíos, promuevo experiencias significativas y valiosas en clave de futuro o de perspectiva de inclusión. La lectura en clave de presente y en perspectiva de futuro implica pensar trayectorias, porque no todos piensan ni aprenden igual. Entonces, ya desde el desafío de estas experiencias significativas tengo que comprenderlas y actuar desde la diversidad y la heterogeneidad. Después trabajaría en la construcción de un movimiento más colectivo, donde se escuchen las voces de todos, de todas. Ir por las voces del estudiantado para construir con ellos estas experiencias que dejan huella desde los saberes que traen, desde las inquietudes, y desde nuestros saberes y nuestras inquietudes. Se necesita un diálogo honesto y una co-creación permanente. Por último, me parece que la educación superior tiene más que nunca que mirar lo que pasa en otros lados en perspectiva internacional, y mirar qué les estamos ofreciendo a nuestros estudiantes en función de aspiracionales para sus futuros.

—Te preguntamos si podrías profundizar en las tendencias culturales de las que estás hablando. ¿Cuáles son? Y luego, que pienses en las escalas de la innovación: ¿cuál es su alcance?

—Respecto de tendencias culturales, resulta estratégico mirar alrededor, por ejemplo, los fenómenos de las series, los fenómenos de los videojuegos, el fenómeno transmedia; todas esas son tendencias culturales y todas pueden generar rasgos que podemos capturar didácticamente. Por tendencias me refiero a estrategias de gamificación de proyectos, narrati-

vas transmedia, propuestas de secuenciación alteradas, como hacen series como *Dark*, por ejemplo, que alteran la secuencia temporal. La idea es que las tendencias nos ofrezcan rasgos para la transformación didáctica.

Lo que me preguntás de la escala es más complejo: creo que hay que empezar con microcolectivos, como los espacios de equipo docente, para innovar y después pasar a la escala de carrera, que es más compleja. Quizás uno podría hacer primero esta lectura: separar qué pasa en los primeros años de la carrera y qué pasa en los últimos años; me preocupa que, en general, se tarda mucho en conectar con la práctica laboral. Digo: yo, estudiante dentro de una carrera, recién en tercer año entiendo la carrera, el sentido de esa carrera, para qué es esta carrera, y descubro si me gusta o no me gusta. Hay unos primeros tres años que siempre son de introducción, que revisaría profundamente, y ahí también generaría alguna innovación en el sentido de no esperar un tercer año para la articulación con la práctica o para el sentido de empezar con la comprensión de qué se viene a estudiar. Se pueden insertar prácticas simuladas, espacios de experimentalidad de las prácticas, conversaciones con estudiantes avanzados o graduados.

—¿Innovación es disrupción? Si lo es, ¿en qué sentidos? ¿Cuál es el rol de las tecnologías en la innovación? ¿Cuál es el vínculo entre tecnologías e innovación?

—La innovación se lee en contexto: lo que para uno puede ser una innovación, para otro puede no serlo porque también hay una genealogía. Una historia de la innovación en las instituciones, y por eso se entiende situada. La innovación es didáctica: las tecnologías nos traen preguntas que pueden llevar a que cambie la clase y cambie la manera de entender la didáctica, o la relación entre tecnologías y enseñanza. Porque las tecnologías portan modelos didácticos: cuando usamos una plataforma, cuando usamos una aplicación, estas ya tienen construido un modelo didáctico: lo que tenemos que ver es si ese modelo didáctico es consistente con nuestra estrategia de enseñanza. Es ahí donde esta articulación puede marcar —o no— una una innovación. Si yo lo que hago es foros porque la herramienta tiene foros, no estoy innovando: lo primero que tengo que

pensar es qué quiero hacer de mi clase, qué tecnologías podrían fortalecer o enriquecer esa clase, y cuáles son las mejores estrategias para el uso de murales, podcasts, infografías. Es decir, ahí es donde *hackeo* la herramienta y la pienso en mi contexto y mis estrategias. Por ejemplo, plantearse esta herramienta es de información visual, esta es audiovisual, estas auditivas. Estas herramientas dialogan con las estrategias, cuál sería la mejor estrategia, para qué la usaría, y la pregunta sigue siendo didáctica. Es un diálogo que articula la estrategia con las herramientas y viceversa, en una concepción que deja de ser instrumental y se convierte en dialéctica y relacional.

Esta entrevista fue publicada en la *Revista Isalud* (diciembre de 2022).

Entrevista con Marta Libedinsky: historizar, observar, adaptar y documentar, claves para una enseñanza innovadora

~

Conversamos[2] con la doctora Marta Libedinsky, experta e investigadora en temas de innovación educativa. Su mirada se nutre de su vasta trayectoria y del desarrollo de proyectos en espacios innovadores en distintos niveles educativos.

~

—Puntualmente, nos gustaría que comentes algunas experiencias de innovación en niveles educativos diferentes que te hayan resultado significativas y que nos cuentes qué condiciones hicieron posibles esas experiencias.

—Tenía veintiún años cuando empecé a trabajar en una institución que ya no existe más y se llamaba el Centro Nacional de Tecnología Educativa, en el barrio de Devoto. En ese primer proyecto el foco consistía en integrar la televisión a canal abierto, para atender un problema puntual: la articu-

2 Entrevistadoras: María José Sabelli y Mariana Ferrarelli, desde el Observatorio de Innovación en Educación Superior de la Universidad Isalud.

lación entre el nivel primario y el nivel secundario. Ahí había un problema en dos áreas curriculares, Lengua y Matemática. Allí trabajé junto con un equipo grande de realizadores. Dentro del edificio funcionaba un canal de televisión.

Muchos años más tarde encontré mi lugar en el mundo en la Fundación Evolución y me acerqué a los proyectos colaborativos interinstitucionales. Ahí trabajé como directora académica muchos años, junto con profesionales excelentes como su directora general, Paula Pérez, logrando consolidar esto que suelen llamar las "duplas creativas": trabajar con esas personas con las que te llevás muy bien y se potencia el trabajo y la pasás bien. Así fue el trabajo con Paula. En Fundación Evolución no sólo se implementaban proyectos de una red internacional, sino que también empezamos a diseñarlos.

Hicimos muchos proyectos, documentamos muchas experiencias. Hay materiales que están disponibles en el sitio web de la fundación [https://fundacionevolucion.org.ar/]. En ese período se hicieron dos investigaciones: una sobre redes escolares de América Latina y otra sobre redes escolares y portales educativos de América Latina, nuevamente con profesionales excelentes. El proyecto Curiosa mi ciudad [https://youtu.be/CnAK4tedYpY] fue muy muy importante para mí. Creo que esas son las claves para el trabajo creativo e innovador: la colaboración, el buen clima de trabajo, el buen trato, el respeto por las ideas, las ganas de experimentar.

Finalmente, ahora cuento con dos espacios donde yo diría que experimento con innovaciones junto con colegas: la Maestría en Tecnología Educativa en la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y la cátedra de Didáctica General en el grado en la Universidad Nacional de Luján.

En la Maestría en Tecnología Educativa experimentamos en la implementación de diferentes estrategias de enseñanza para la enseñanza virtual de posgrado. Buscamos modos de integrar actividades que realizan los estudiantes en su lugar, en espacios al aire libre, y desarrollamos estrategias que permitan acompañar las trayectorias académicas desde el inicio y hasta el final, como lo es el ciclo de webinars para tesistas, en el que invitamos a autores de libros, investigadores de otras universidades y graduados que dan orientaciones para la realización de los trabajos finales. También tenemos varios espacios de extensión:

charlas online estilo "aula abierta" a cargo de nuestros profesores, el espacio en Twitter, donde mantenemos secciones fijas como #ABCdelaTecnologiaEducativa y otro en LinkedIN para compartir anuncios de búsquedas laborales.

La asignatura Didáctica General es un espacio de experimentación permanente donde tenemos libertad plena, donde hay total libertad académica para enseñar Didáctica como nosotras queremos. En ese espacio pudimos diseñar, inventar, implementar, repetir las actividades y ajustar. Cada cuatrimestre tenemos la oportunidad de barajar y dar de nuevo, de inventar actividades, de probarlas, de ajustarlas.

—Pensando en una secuencia a la que aludiste cuando hablabas de las innovaciones, mencionaste la documentación, la innovación y la difusión. ¿Es ese el camino: uno innova a partir de ciertos problemas que se documentan, se transforma la práctica y luego se comparten los hallazgos, como comentaste? Esto nos resulta fundamental porque en la Universidad Isalud estamos trabajando con foto-relatos de las experiencias de innovación. Queremos dejarlas plasmadas en un formato simple que permita compartirlas con colegas y multiplicarlas. ¿Ese sería el ciclo para pensar una innovación?

—Sí, definitivamente. Porque el punto es que viene otro, un Otro, y puede adoptar o adaptar lo que hicimos. Por ejemplo, si me contaron una experiencia, la adopto tal como está, o la adapto y voy haciendo variaciones, nuevas versiones. Siempre pedimos que se reconozca la autoría, como cuando uno cita un texto, pero todo está ahí para ser reciclado. En la Universidad Nacional de Luján estoy haciendo una actividad similar a la creada por la profesora Kerry Moakes, de la Universidad Metropolitana de Manchester, Reino Unido. Me parece clave darle crédito a quien diseñó la actividad en la cual nos inspiramos, mencionar su nombre, citar las fuentes [https://youtu.be/IKPnxnEM98o?si=5DbNYneiB7pRnSTV].

La documentación es muy importante porque ya sabemos que hubo docentes innovadores a lo largo de la historia de la educación, pero muchas cosas no se conocen porque no se documentaron y no quedaron registradas. Quedaron en el olvido, se invisibilizaron. Se perdieron.

—Queremos preguntarte por el rol de las tecnologías en la innovación. En los ejemplos que trajiste al comienzo de la entrevista vemos una dotación tecnológica muy importante. ¿Cuál es el rol de lo tecnológico en la innovación? ¿La clave es elegir entre adaptar y adoptar, adoptar unilateralmente de manera top down, pasivamente, o adaptar de qué otras maneras?

—Creo que es fundamental adaptar. Fijate en la idea de *variaciones* que incorpora Ron Ritchhart en el libro sobre el enfoque del pensamiento visible [*Making thinking visible*, Ron Ritchhart, Mark Church & Karin Morrison, 2011]. El profesor lo plantea y abre el juego deliberadamente a que adaptemos sus materiales. Lo plantean claramente: ellos arman un enfoque didáctico, incluyen denominaciones, principios, lemas; desarrollan las rutinas de pensamiento —hay sesenta y cuatro rutinas creo hasta el momento—, las traducen, nos abren la puerta a quienes no participamos de esas investigaciones. Nos invitan a que hagamos variaciones, o sea, te invita a diseñar, a inventar rutinas, más rutinas de pensamiento. Ese también es un modo de entender la innovación a través del co-diseño.

—En la educación superior en particular, ¿considerás que resulta más dificultoso el desarrollo de innovaciones que en otros niveles?

—La didáctica no es sólo para los niños. El adulto estudiante de universidad necesita un docente, necesita que las experiencias sean satisfactorias, gratas, variadas. Considerar el contexto es fundamental, así como considerar recursos, tiempos, estilos de enseñanza de quienes están a cargo de las innovaciones. Hay que respetarlos porque no toda propuesta es válida para cualquier persona, para cualquier docente, para cualquier institución. Acá hay dos miradas, que son la vía institucional y la del "Llanero Solitario". Cuando la innovación es institucional, tenés apoyo, tenés guías, acompañamiento; tenés otra visibilidad, tenés un camino trazado. Cuando es en solitario, es mucho más complicado. Quizás proviene de la valoración por parte de los estudiantes, pero no contás con valoración en los pasillos.

—¿Por dónde empezar a innovar?, ¿cuáles serían las dos primeras aristas, aspectos a enfocarse para que esa institución que lo decide pueda innovar?

—Un paso es historizar, y yo estoy dedicada fuertemente a este tema. Esto es: reconocer la historia de la enseñanza en esa institución o en el campo/disciplina en particular. Me pasó muchas veces dando cursos sobre Didáctica escuchar que los profesores que participan reflexionan y dicen: "Estamos enseñando cosas que en el mundo real no se hacen más", o "Estamos enseñando con aparatos que en el mundo real no se usan más". Y yo les decía: "No, no lo enseñen". Me parece clave que cada docente, cada universidad, piense qué cosas hay que conservar, qué modificar y qué desechar: no todo sirve. Yo diría, primero, historizar. Segundo punto: lograr que las aulas se abran, que las puertas de las aulas se abran para ir a ver qué se hace en esas aulas. Una manera de observar es también recurriendo a las redes sociales, donde nos encontramos virtualmente y a cualquier hora con colegas. Con media hora de Twitter por día, por ejemplo, es posible conocer y comprender un montón de cosas siguiendo a personas e instituciones que comparten —en ocasiones, sistemáticamente— novedades y lecturas.

Esta entrevista fue publicada en la *Revista Isalud* (diciembre de 2022).

Entrevista con Gregorio Casado Coba: la innovación como parte de la cultura institucional

~

Conversamos[3] con Gregorio Casado Coba, coordinador de innovación del Centro Educativo-Piquer,[4] en Madrid. Su mirada sobre las innovaciones en educación supone atravesar un proceso complejo que involucra a una serie de actores para lograr la transformación de las prácticas.

~

—¿Desde qué necesidad concreta surge la idea de construir estos espacios con características de hiperaula que ustedes denominan "aulas cooperativas multitarea"? ¿Quién impulsó este dispositivo en el Centro de Formación Piquer?

3 Entrevistadoras: María José Sabelli y Mariana Ferrarelli, desde el Observatorio de Innovación en Educación Superior de la Universidad Isalud.

4 El Centro Educativo Piquer se ubica en el barrio La Ventilla, en la periferia de Madrid, y atiende una población muy heterogénea, con estudiantes de variadas nacionalidades. Su propuesta educativa ofrece tanto trayectos de formación profesional para adquirir competencias profesionales así como opciones de bachillerato tradicional, con foco en la preparación para el ingreso a la universidad. Desde hace más de veinte años, cuando Madrid alcanzó su pico histórico en materia de inmigración, la institución transformó su proyecto educativo, y entre otras dimensiones se construyeron aulas cooperativas multitarea para dar respuesta a las transformaciones de la comunidad.

—Se trata de espacios que intentamos que tengan una configuración flexible que permita organizarlos en función de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se vayan a realizar en el aula. Las llamamos aulas cooperativas multitarea porque se concibieron para favorecer el aprendizaje cooperativo y la multitarea. Son espacios en los que puedan darse distintas actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje porque una de sus características es que se trabaja con un modelo de co-docencia.

En este sentido, el espacio no es más que un elemento y no es el más importante del proyecto; claro que es lo más visual, porque uno ve muchos niños y eso lo hace más relevante. De hecho, a mí me parece que, por lo menos en nuestro proyecto, en sus puntos fuertes, no es el espacio el elemento central; en todo caso, el espacio acompaña un proyecto.

Todo el proyecto nace de las dificultades que encontrábamos al escolarizar a una población muy heterogénea. En un contexto de mucha heterogeneidad, usualmente se decide fragmentar siempre en función de algo, normalmente en función del dominio de una serie de contenidos que tienen que ver con el *curriculum*, con lo cual al final acabas sacando niños del aula por alguna razón.

Entonces ese punto fue el que a nosotros nos llevó a hacer una reflexión en torno al modelo educativo que teníamos. Llegamos a la conclusión de que educar de la manera en que nosotros entendíamos que se tenía que hacer iba más allá del *curriculum*. De algún modo, lo que hicimos fue cambiar el foco, dejar de estar tan obsesionados y pendientes del currículum para estar más pendientes y obsesionados por los alumnos.

Pensamos que tiene que ser el *curriculum* el que se adapte a los alumnos. Por lo tanto, la educación tiene que adaptarse en general a los alumnos y no al revés, no los alumnos a la educación. Finalmente, la educación es una herramienta social que tiene que promover el desarrollo de las personas: cuanto más diversos somos, mejor. Tenemos que buscar la manera de que ese modelo dé respuesta a nuestras necesidades.

Así nació el proyecto. Es un cambio en la mirada y en el enfoque de la educación: pasar de una mirada muy centrada en el *curriculum* a una mirada centrada mucho más en los alumnos. En este marco, la innovación es parte de la cultura de la escuela.

—¿En qué otros aspectos se visualiza que la innovación es parte de la cultura? ¿Qué rasgos asume, dónde está, cómo se puede ver eso?

—Se puede ver en el colegio, o sea, si tú vienes el colegio está impregnado de ello, de hecho forma parte del lenguaje. Es un lenguaje en el que eso está presente, la gente habla de esto como el que habla de matemáticas en otros colegios. Este proyecto nació hace diecinueve años, por lo tanto se necesita tiempo para que esto pueda pasar; luego se necesita horizonte, se necesita que la dirección, la responsabilidad del colegio, tenga claro por qué hay que innovar. Muchas veces esa innovación no es más que una moda, entonces yo creo que hay que distinguir entre lo que es moda y lo que es un principio, como sostenemos desde nuestro centro.

Si no lo tiene claro la dirección del colegio, la innovación no durará mucho, así que tiene que ser que la entidad titular, quienes impulsen, quienes dejen claro que ese va a ser el proyecto del colegio en los próximos tres, cinco o siete años. A partir de ahí se empieza un liderazgo que es capaz de armar equipos, de tomar decisiones en distintos ámbitos. Por eso, como les decía, la arquitectura es el menor de todos los elementos, o sea que es mucho más importante tomar decisiones desde el punto de vista pedagógico, desde el punto de vista metodológico, que desde del diseño arquitectónico de las aulas: es mucho más difícil derribar los muros de la cabeza que los muros de las aulas; son mucho más difíciles las personas y las concepciones que hay tan rígidas en torno a la educación que las propias paredes de las aulas.

—¿Hay pasos para innovar? ¿Cuáles son sus elementos principales?

—También creemos en Piquer que un proyecto, una innovación, es algo sistémico. Y por lo tanto es algo que requiere que se combinen muchos elementos de diferente tipo. Son importantes los liderazgos, creo que son fundamentales, y la elección de estos liderazgos me parece clave para la ejecución de un proyecto. Luego es importante delegar, o sea, está claro que al final, para crear cultura, hay que compartir y contagiar ideas. Yo no creo mucho en las cosas que tienen nombres y apellidos, sino en las cosas que se firman y se acuerdan en el marco colectivo de un grupo. No

creo que las cosas tienen que ver con qué personas están, sino que lo que ocurre es en clave colectiva.

—Nos interesa que nos cuentes qué dificultades uno se puede encontrar en el camino de la innovación. ¿Qué barreras encontraron que frenaron la apuesta que ustedes hicieron?

—Lo primero es que no sea la idea de alguien sino de una comunidad entera. Eso es fundamental, o sea que cuando uno entra en un colegio, esto no se lo ha dicho ni el jefe de estudios ni la directora, sino que es el colegio. Es el colegio quien dice "El Piquer de 2025 es esto", y lo presento en un claustro y lo presenta la entidad titular, la dirección, no lo presenta el jefe de estudios o un coordinador o coordinadora.

Luego, evidentemente yo creo que es fundamental también tener personas con capacidad para transformar las prácticas, personas que tengan liderazgo pedagógico. Se trata de gente capaz también de ilusionar para poder transformar una institución: además de tener los elementos técnicos, hay que saber ilusionar, y eso tampoco lo sabe hacer todo el mundo. A veces las mismas cosas contadas por dos personas distintas tienen un calado distinto. A mí esos ingredientes me parecen básicos. El trabajo en equipo es fundamental en estos procesos, hay mucho de trabajo en equipo, de docencia compartida en las hiperaulas, de trabajo en dirección compartida, de que las cosas tiendan a la horizontalidad más que a la verticalidad, confianza en el profesorado y confianza en los alumnos.

—Desde estos marcos que señalás, ¿cómo se vivió la enseñanza remota de emergencia, qué problemas y oportunidades surgieron?

—Bueno, la pandemia fue dura y además se complejiza más en contextos desfavorecidos como el nuestro. Todos nuestros alumnos tienen un terminal digital. Sin embargo, diríamos no es tanto una cuestión de recursos tecnológicos, sino fundamentalmente de cosas que tienen que ver con su condición social: tú puedes tener un iPad pero si en tu casa hay otros tres niños que tienen cada uno un iPad y no tienen wifi, y al final es el teléfono móvil de un padre el que permite la conexión, el problema no es el modelo sino las condiciones socioeconómicas de las familias con

las que trabajamos. En bachillerato funcionó mucho mejor con los niños que tienen recursos. Funciona mejor, o sea, una vez más tus condiciones socioeconómicas son determinantes en todo. Entonces solucionar las brechas es fundamental, porque no es una brecha por el desconocimiento, sino que es una brecha sobre todo por el acceso a los recursos. Nosotros teníamos tres profesores y teníamos una planificación buenísima, pero si al final tu conexión es mala, si es una conexión compartida con otros cuatro, si en tu casa no hay nadie que te diga "levántate", entonces el esfuerzo se diluye, no llega a sus destinatarios.

Esta entrevista fue publicada en la *Revista Isalud* (diciembre de 2022).

Entrevista con Gonzalo Jover Olmeda: la reflexión como innovación

~

Nos entrevistamos[5] con Gonzalo Jover Olmeda, catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde actualmente ocupa el cargo de decano. Lidera procesos de innovación educativa en una universidad con muchísima historia.

~

—Queríamos comenzar analizando el proceso de gestación de la hiperaula[6] en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Te pedimos si podés reponer cuál fue el objetivo de su creación, a qué demandas respondió, qué se intentó cambiar o transformar.

5 Entrevistadoras: María José Sabelli y Mariana Ferrarelli, desde el Observatorio de Innovación en Educación Superior de la Universidad Isalud.

6 Gonzalo Jover Olmeda participó desde la Universidad Complutense de Madrid (UCM) del Proyecto CONSENS (del que la Universidad Isalud fue parte). El entrevistado recibió en la UCM a distintas instituciones de Latinoamérica para relatar buenas prácticas formativas y de innovación. Fue a partir de este intercambio de experiencias in situ que diversos actores de la Universidad Isalud conocimos sus proyectos de innovación y su hiperaula.

—Aquí, en España, y en otros sitios del mundo hay un movimiento grande de reformulación de los espacios. Las escuelas están cambiando sus espacios, están cambiando la forma de entender y de organizar el espacio. Nosotros somos un centro de formación de profesores, aquí se forman los futuros maestros, se forman los profesores que van a trabajar luego en las escuelas. Por lo tanto pensamos que nuestros propios estudiantes tenían que conocer estos entornos, y de ahí vino la idea.

Nuestra hiperaula está pensada como una especie de laboratorio de lo que nuestros estudiantes van a encontrar cuando sean profesores y trabajen en escuelas. Nos interesa no solamente eso como un laboratorio de lo que los estudiantes van a encontrar, sino también como algo que ellos van a poder dinamizar cuando trabajen en los colegios. Y en aquellas escuelas que no existan espacios así, ver la hiperaula como algo que van a poder inducir para que se vaya pensando.

La idea es que hay otras formas diferentes de organizar el espacio de aprendizaje. La idea original no vino tanto por el aprendizaje de la universidad como por lo que está sucediendo en otros niveles del sistema de educación.

Por definición, la hiperaula tiene que ser un sitio con mucha posibilidad de movimiento, y no era fácil pensarla en nuestra institución. Nosotros estamos en un edificio centenario, este edificio se construyó hace más de un siglo. De hecho, se construyó para otra cosa, no para la facultad. Y ubicar el espacio fue una de las cosas más complicadas; una vez que lo ubicamos, lo único que hubo que hacer fue diseñarlo. Tuvimos muchas reuniones para diseñarlo y finalmente lo pusimos en marcha.

—¿Cómo surgió el nombre "hiperaula"? ¿Tenían otros nombres en mente?

—Esto es curioso porque obviamente nosotros queríamos crear un aula que no se pareciese a un aula normal o convencional. El nombre de "hiperaula", pues, es contradictorio porque "hiperaula" puede significar "más aula" o un "aula grande"... Es como cuando uno va al hipermercado, es un gran mercado. Nosotros no queríamos crear una gran aula, no era esa la idea. El prefijo *hiper-* viene de otro sitio: no viene por una compara-

ción con algo que sea más o muy grande, lo de *hiper-* viene de *hipertexto*. Un hipertexto es un texto que contiene relación con otros textos. Cuando miras un texto en internet, este tiene múltiples enlaces que te llevan a otros sitios en una secuencia que no está definida; en internet los enlaces te van llevando a otros sitios, pues te puedes ir por aquí o te puedes ir por allá. Todo es muy interactivo porque los hipertextos se pueden cambiar, se pueden poner enlaces nuevos o puedes quitar aquello que no se usa más. Puedes corregirlos porque todo es muy dinámico.

Entonces, la idea de *hiper* no se refiere a algo grande, se refiere a algo ramificado y en movimiento, algo muy interactivo y con muchas posibilidades de planificación, vivo y dinámico, esa es la idea. Sí, estuvimos barajando otros nombres posibles, por ejemplo, "ciberaula". Pero elegimos *hiper-* porque nos parecía que reflejaba mejor lo de un conocimiento que se ramifica mucho y que, por decirlo así, no está del todo secuenciado. Nadie sabe qué es lo que puede pasar por ahí cuando cuando te pones a navegar por internet porque el trayecto no está predefinido, y así es el trabajo en la hiperaula.

—¿Cuáles son los usos de la hiperaula en la actualidad? Entendemos que la experiencia empezó en 2019, pero luego se interrumpió por la pandemia y ahora volvieron a retomar el trabajo ahí. De los usos iniciales que hicieron de la hiperaula a los usos actuales ¿qué cambió?

—Dado que la hiperaula es un espacio de gran dotación tecnológica, en el inicio hicimos cursos de formación para que los profesores aprendiesen a usarla, y al principio fue solicitado a los profesores que la querían usar que presentaran un proyecto. Recibíamos el proyecto sobre cómo la iban a usar y veíamos también que se hubiese hecho la formación. Empezamos así en 2019. Pero luego nos dimos cuenta de que quizás esa no era la mejor estrategia para dinamizar el cambio en la facultad, entonces ahora lo que hacemos sencillamente es que le asignamos la hiperaula por horario a quien le toca. Entonces si te ha tocado, tú sabrás lo que vas a hacer allí. Claro, si te toca la hiperaula, no puedes ir a hacer una clase tradicional, expositiva, porque los estudiantes no te van a dejar. Esta es una forma también de estimular que la gente se la vaya apropiando: porque te

toca y estás allí, entonces tienes que pensar qué clase vas a dar. Ya no es más *a demanda*. Ahora se le asigna a quien le toca, entonces allí se enseña Historia o Biología, da lo mismo porque te ha tocado ahí.

—¿En qué sentido las prácticas que ocurren ahí son innovadoras? ¿Qué aporta la hiperaula a las y los docentes que desean innovar?

—La hiperaula es muy flexible, pero por el mero hecho de hacer una clase en ese espacio no se está innovando. También se puede innovar en un aula "normal" o tradicional. El espacio ayuda, pero no es determinante. Tú puedes usar una hiperaula con una metodología absolutamente tradicional —a mí no me gusta mucho esa denominación— y puedes usar un aula tradicional para una metodología innovadora aunque, es verdad, con más dificultades. Dado que entendemos que el espacio ayuda, estamos cambiando el mobiliario de todas las aulas; en algunas hacemos lo que llamamos hiperaulas *low cost*: tienen menos dotación tecnológica pero permiten flexibilizar el espacio, por ejemplo.

Una cosa que hemos hecho ha sido quitar todos los bancos corridos que teníamos, o sea, bancos donde se pueden sentar hasta veinte estudiantes uno al lado del otro. Quitamos todo eso y pusimos sillas móviles, entonces el espacio ayuda porque hay cosas que en un aula de bancos corridos no puedes hacer porque los estudiantes, por ejemplo, no pueden trabajar en grupo. El espacio ayuda, pero no es determinante: si un profesor no quiere la hiperaula, no tiene más que poner todas las sillas una al lado de otra y usarla como un aula tradicional.

A mí me gusta decir que la hiperaula es un espacio poético porque se presta para hacer muchas cosas con él: es como si te dieran un saco con palabras, tú puedes usarla de diferentes maneras y hacer diferentes combinaciones, ¿no? Bueno, en la hiperaula tú tienes ahí posibilidades de hacer cosas y ahora tú verás lo que puedes hacer, pues, por ejemplo, en la hiperaula no hay un centro, no hay nada que esté en el centro, no hay una posición predominante como en un aula tradicional. Porque lo que intentamos precisamente es vencer esta idea de que el aprendizaje consiste en que alguien me dice algo y yo me lo creo y me lo aprendo; el aprendizaje es algo que construimos,

y como es algo que construimos se trata de que yo haga cosas para construir el conocimiento. Lo que hace el profesor es ayudarme a construir.

En la hiperaula tú puedes poner a los estudiantes trabajando en grupo cada uno de ellos con su ordenador, tablet o celular. Se facilita otra forma de aprendizaje más interactivo, más grupal. La hiperaula además tiene conectividad con el exterior: por ejemplo, hacemos clases con otras facultades o con otras universidades del mundo, ponemos dos grupos de estudiantes en España a trabajar con estudiantes de Perú, Argentina, Ecuador, Estados Unidos o Inglaterra.

—Siguiendo con lo que expresás, ¿qué aspectos identificás que favorecen que se pueda usar la hiperaula con estos sentidos que mencionás?

—Creo que es clave partir de la reflexión del profesor, pensar qué es lo que quiere el profesor. Si lo que quiero es que mis estudiantes me atiendan y se aprendan mi lección, no necesito la hiperaula en absoluto. Entonces lo importante es que pensemos qué es lo que queremos hacer con lo que hay allí, pensar cómo nos puede ayudar. Nosotros teníamos claro que buscábamos un cambio en el modelo de aprendizaje. Entonces reorganizamos el espacio siempre con el foco en la intencionalidad pedagógica.

—Retomando el punto sobre la intencionalidad que estás comentando, desde la gestión, desde la función que desempeñás en la facultad, y pensando en otras instituciones que quieran innovar a partir de la experiencia de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, ¿por dónde empezar a innovar cuando se busca generar un proceso de transformación? ¿Desde qué actores, desde qué prácticas? ¿Cuáles son las tensiones que aparecen en ese proceso?

—Siempre surgen tensiones, porque no todos tenemos la misma idea acerca de las cosas, ni tampoco la misma intencionalidad. Una vez que decidimos iniciar este proceso, lo que hicimos aquí fue reunir voluntariamente a un grupo amplio de profesores, a nadie se lo obligó a hacer nada. Solicitamos que nos hiciesen sugerencias sobre cómo veían lo que nosotros les proponíamos. La gente tiene que verse implicada en estos

cambios porque, si no, no se va a entusiasmar si tú le impones a alguien que haga algo en un espacio.

La hiperaula tiene que vivirse como un espacio propio, porque también hay muchas resistencia; se les suele tener miedo a los dispositivos porque no sabes si sabrás utilizarlos; es algo desconocido. Entonces hay que involucrar a las personas para que vean que no es un espacio al cual tenerle miedo, que en un espacio que está hecho para que tú puedas hacer cosas. Uno lo usará de una manera y otra lo usará de otra, y todo estará bien. Tampoco la gente debe sentirse examinada con lo que hace ahí dentro porque si no va a haber mucha resistencia.

—Ya metidos de lleno en la cuestión de la innovación, queremos preguntarte, y volviendo un poco a los usos posibles y a lo que el espacio habilita, ¿cómo diferenciar una práctica que se dice innovadora de otra que no lo es? ¿Hay un límite para esa diferenciación?

—Lo de la innovación es relativo, no hay una innovación absoluta. Todo es relativo con respecto a otras cosas que se hacen: hay prácticas que son innovadoras con respecto a otras prácticas que no son innovadoras, por eso no hay un patrón único. Lo que llamamos innovador depende mucho del contexto. Mira, yo les diría que una práctica es innovadora si me permite conseguir mejor un objetivo que con las prácticas anteriores no podía conseguir. Lo innovador en su momento eran las pizarras que subían y bajaban en facultades de ciencias o de medicina, por ejemplo, porque había que usar mucho la pizarra. Poder subir y bajar, eso fue una innovación. De manera que la innovación es relativa. Creo también que la innovación siempre está en función de esa intencionalidad de la que hablábamos antes. Tampoco creo que sea adecuado sencillamente pensar que algo distinto por sí mismo ya es innovador; algo distinto puede ser innovador; es innovador si antes no podía y ahora puedo.

—Por último: ¿qué es innovador en un marco en permanente mutación y movimiento?

—Quizás lo verdaderamente innovador en un momento como el que estamos atravesando consiste justamente en detenernos a reflexionar.

Cuando lo que predomina es la aceleración constante, la innovación es reflexión. Preguntarse: ¿qué podemos hacer para conseguir mejor mi objetivo?
La innovación la encuentras en esos momentos de calma, en los que es posible pensar y reencontrarnos con lo realmente importante. Ralentizar el ritmo, parar el frenesí de hacer por hacer. A veces la pregunta que tengo que hacerme es: ¿qué tengo que dejar de hacer para mejorar?

Esta entrevista fue publicada en la *Revista Isalud* (diciembre de 2022).

II

Pistas para rediseñar la enseñanza y documentar experiencias

Innovar en la enseñanza y en la documentación de experiencias

Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini & María José Sabelli

Sobre el Observatorio de la Universidad Isalud

Como resultado de numerosas acciones desarrolladas desde hace más de una década por la Secretaría Académica y el Vicerrectorado Académico de la Universidad Isalud, a comienzos de 2022 comenzó a funcionar el Observatorio de Innovación en Educación Superior de la Universidad Isalud. En consonancia con los propósitos de otros observatorios (Angulo Marcial, 2009), el Observatorio de la Universidad Isalud busca:

1. investigar —revisar, describir, caracterizar, evaluar, discutir, cuestionar, sugerir— los contenidos que aparecen en el espacio de observación pertinente a su área de interés,
2. informar a la comunidad los hallazgos que ocurren en ese proceso.

A los propósitos mencionados, desde la Universidad Isalud adicionamos un tercero relacionado con la finalidad de *intervenir con acciones concretas de innovación en la enseñanza y promover la reflexión sobre esa acción*. Por ello, el sentido del Observatorio se orienta hacia una multiplicidad de objetivos que implican priorizar la investigación, la documentación, y la caracterización de los procesos de innovación en la educación superior y en la enseñanza en ese nivel en particular (ver Agulló, Ferrarelli, Felippa,

Reboredo & Sabelli, 2022). Asimismo, constituye un propósito del Observatorio la conformación de una red de instituciones preocupadas por la innovación en la enseñanza universitaria, así como el acompañamiento y la reflexión sobre los procesos concretos de innovación en la enseñanza universitaria en Isalud y en otras casas de estudio.

A partir de la participación de la Universidad Isalud en el Proyecto CONSENS,[7] especialmente a partir de estadías intensivas realizadas en las universidades europeas sobre aspectos de interés del proyecto (donde se compartieron prácticas de enseñanza innovadoras), resultaron inspiradoras para el diseño del dispositivo institucional del Observatorio y en particular la hiperaula de la universidad. La hiperaula es el espacio físico donde se desarrollan las innovaciones del Programa de Andamiaje y Acompañamiento, y constituye un entorno inmersivo en el que se desarrollan las propuestas diseñadas en el marco de diversas innovaciones En este contexto, tal como lo expresamos en un libro anterior (Ferrarelli, Reboredo de Zambonini & Sabelli, 2022) *hiperaula* es un término que se utiliza para hacer referencia a un espacio:

- amplio y flexible;
- con tecnología de avanzada;
- confortable y amigable, en el que la movilidad está permitida, con luz, color y variedad;
- con mobiliario móvil, ligero, flexible, variado y confortable;
- con conectividad ubicua, que comprende tomas de energía eléctrica distribuidas en todo el espacio.

Es un entorno híbrido en sentido amplio, que favorece el trabajo cooperativo, la pluralidad de trayectorias y la diversificación de las propuestas de enseñanza.

7 El proyecto fue coordinado por la Universidad de Buenos Aires (dirección general: Santiago Spadafora), y tuvo numerosos participantes de Argentina, Paraguay, Italia, España y Francia. Participaron del proyecto universidades, ministerios y organismos de acreditación. La fase de implementación del proyecto se desarrolló entre enero de 2019 y enero de 2022, en el marco del programa Erasmus+ Capacity Building, Structural (E+CBS), financiado por Education, Audiovisual, Cultural Agency —EACEA—, Comisión Europea.

Escanear para acceder a una infografía interactiva de la hiperaula [https://bit.ly/49LiInc].

El Observatorio cuenta con distintos programas de intervención. A los fines de este capítulo, pondremos foco en uno de ellos. Durante 2022, 2023 y 2024 el Observatorio ofreció a sus docentes el Programa de Andamiaje[8] y Acompañamiento a la Innovación de la enseñanza en la universidad (con hiperaula), el cual buscó y actualmente busca acompañar a los equipos docentes en el desarrollo de propuestas que alienten la flexibilidad, el trabajo con diversidad, el protagonismo de los estudiantes y la integración significativa de tecnología, entre otros atributos.

Tanto el Observatorio, especialmente con su programa de Andamiaje y Acompañamiento, como el diseño de la hiperaula en la cual se desarrollan las experiencias, busca sostener las innovaciones en el largo plazo, pero no meramente desde la inclusión de dispositivos y tecnologías en las clases, sino a partir de ajustes y transformaciones que se ejercen en la enseñanza y en el diseño didáctico de las propuestas, sean estas tecnológicas o no.

Dado que, como mencionamos anteriormente, adherimos a la idea de que es posible innovar de múltiples maneras, enumeramos a continuación un listado de rasgos que, creemos, contribuyen al desarrollo de prácticas innovadoras como son entendidas en el contexto de la Universidad Isalud. Se trata de atributos presentes como criterios en el Programa de Anda-

8 El programa menciona en su título la palabra *andamiaje* que, en nuestro caso, se refiere a la intervención de profesionales del Observatorio para que las innovaciones puedan ponerse en acción; se trata de un acompañamiento acorde a lo que la situación y actores requieran.

miaje que pueden presentarse en combinaciones variables y alternadas, y que dan origen a diversas experiencias y situaciones de aula:

- **Innovar con estrategias que otorguen un lugar protagónico al estudiantado.** Se propone pensar en estrategias y dispositivos formativos que partan de situaciones desafiantes y auténticas. Se busca ofrecer una resistencia suficiente que lleve a los estudiantes a emplear a fondo sus saberes disponibles, con propuestas que estén algo más allá de sus conocimientos (Bruner, 1997; Perrenoud, 2005), favoreciendo la construcción de competencias. Tal como señalan Anijovich y Cappelletti, pensar en una o un estudiante protagonista "implica reconocerlo como sujeto en un contexto, portador de una trayectoria escolar, con intereses variados, habituado a manejarse con lenguajes multimediales [...]. Protagonista es un estudiante que busca, comparte, organiza y se organiza" (2020, p. 57-58). Cuando la enseñanza se diseña con esta idea de estudiante y de aprendiz emergen estrategias que los priorizan.
- **Innovar para la diversidad.** Valoramos la singularidad considerando la integridad de cada estudiante a partir de distintos aspectos: sus intereses, contexto, saberes previos, trayectoria educativa anterior, sus maneras de aprender. Este posicionamientos sobre las diferencias no sólo se despliega enunciativamente, sino que se encarna en un abordaje no homogéneo en la enseñanza que prioriza tiempos, espacios y formatos flexibles. Además, consideramos relevante problematizar las diferencias y desentrañar las inequidades que se presentan. Sánchez y Zorzoli señalan esta problematización como el elemento clave que sustenta un "posicionamiento proactivo y situacional" (2022, p. 15) que permite ir por acciones pedagógicas concretas para garantizar la inclusión educativa.
- **Innovar con entornos enriquecidos (hiperaula).** Diseñar un entorno enriquecido significa relacionar elementos que se encuentran dentro y fuera del aula. Se trata de saber usar todos los espacios disponibles para las formaciones y también aprovechar los sitios comunes del edificio o del campus virtual: pasillos, bibliotecas, salones, aulas virtuales u otros entornos digitales, WhatsApp, etcétera. El espacio educativo transmite mensajes y presenta ideas que subyacen a las prácticas de enseñanza. Según Bondioli y Nigito, la manera de estructurar el espacio

puede traducirse en una "ideología educativa" (2008, p. 103) en el sentido de hacer operativas concepciones sobre el estudiantado y el sentido de la formación. Pensamos en entornos que se hallan enriquecidos tanto tecnológica como pedagógicamente porque promueven la reflexión respecto a los roles que desempeñan docentes y estudiantes, en manos de quién están las herramientas y las decisiones sobre en qué temas y cómo se trabaja.

- **Innovar favoreciendo distintas formas de organización social.** Según el propósito y el tipo de desafío planteado a los alumnos, puede haber momentos de trabajo con todo el grupo, tareas individuales o en parejas, así como consignas para resolver en pequeños grupos. Dar múltiples posibilidades de organización social enriquece las posibilidades de interacción de nuestros estudiantes.
- **Innovar bajo el principio de la flexibilidad.** La consideración de opciones de trabajo, la variedad de recursos y los agrupamientos flexibles son algunas de las puertas que se abren a partir del atributo de la flexibilidad. La hiperaula brinda la posibilidad de flexibilizar el uso del espacio y del mobiliario en función de las actividades que se proponen. Proponer alternativas variadas para abordar un tema y ofrecer espacios y tiempos diversos para resolver una tarea constituyen modos concretos de organizar la enseñanza de manera flexible. A esto se suma el propósito de "promover agrupamientos flexibles y favorecer el desarrollo de la autonomía de los estudiantes" (Anijovich, 2014, p. 50).
- **Innovar con tecnologías que favorezcan los aprendizajes.** Las tecnologías digitales ofrecen múltiples posibilidades a los docentes en el diseño de propuestas y materiales. La integración de las tecnologías digitales no se transforma en un objetivo o contenido en sí mismo, sino que se realiza bajo plena conciencia del potencial respecto de la construcción de conocimientos de cada estudiante en los espacios curriculares. En todos los casos la tecnología funciona como un factor necesario pero no suficiente, dado que es la propuesta de enseñanza el factor que produce las mediaciones más relevantes y enriquecedoras, de eso se trata, entonces, de enfocar la enseñanza con tecnologías que posibiliten aprendizajes significativos en un marco de inclusión genuina tal como la entiende Maggio (2012).

Abonamos a innovaciones tecnodidácticas y no meramente "tecnológicas" o "digitales" porque creemos que es el o la docente quien imprime el sentido pedagógico de la innovación tecnológica (Ferrarelli, 2023). Desde esta perspectiva, sostenemos que no es posible pensar las tecnologías sin antes reflexionar sobre el sentido didáctico de la propuesta.

- **Innovar con co-enseñanza / equipo pedagógico.** La co-docencia no es un formato unívoco: puede ir desde asumir de manera compartida la clase, o bien realizar "estaciones" simultáneas, hasta asumir algunas partes de la clase cada uno/a. El núcleo de la enseñanza compartida radica no tanto en los "procedimientos" mediante los cuales se implementa sino más bien el enfoque desde el cual se piensa: el trabajo colaborativo docente. Si es un hecho que el conocimiento se construye colectivamente, entonces tejer redes entre colegas se constituye en una prioridad tanto dentro como fuera del aula. Cuando los docentes de un equipo comparten aprendizajes y experiencias en el aula, se tejen vínculos que permiten hablar de una comunidad de aprendizaje (Basso *et al*., 2023) en cuyo marco se intercambian preguntas, sugerencias y materiales que enriquecen la tarea y alientan el análisis de la propia práctica.
- **Innovar para externalizar las experiencias.** Un aspecto relevante de los proyectos de innovación es la inclusión de la documentación de la experiencia con relatos escritos y/o audiovisuales. Resulta de gran valor expandir las innovaciones en la enseñanza universitaria para compartirlas con otros docentes de la universidad y diversos actores de la comunidad educativa universitaria.

Los atributos y criterios compartidos en esta sección constituyen un horizonte de trabajo y una meta compartida en los equipos. No funcionan como un recetario para llevar adelante prácticas innovadoras sino más bien como un marco de ideas y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que subyace a las decisiones que se toman en el aula. Cabe señalar que en dos carreras de la universidad, el Profesorado Universitario y el Ciclo de Licenciatura en Educación, se plantea toda la formación bajo los principios de la innovación y el estudiantado cursa la totalidad de los espacios en la hiperaula: por lo tanto, todo el abordaje formativo está

construido bajo los principios que el Observatorio plantea para los proyectos de innovación con la hiperaula. Por otro lado, hay carreras en las que algunos espacios curriculares se desarrollan de manera completa bajo los principios que el Observatorio delinea como fundantes para la innovación en la hiperaula. Finalmente, otras formaciones plantean desarrollar una secuencia de clases alineada con los principios de innovación en la hiperaula. Adicionalmente, diversas instancias de formación docente gestionadas desde la Secretaría Académica se plantean bajo estos mismos principios con el fin de difundirlos y permitir que los docentes asistentes puedan vivencias ellos mismos la experiencia en la hiperaula.

Compartir las experiencias con foto-relatos

Desde el Observatorio analizamos de qué manera nos posicionamos sobre la documentación de las experiencias de innovación que se realizan en el marco del Programa de Andamiaje y Acompañamiento.

Por un lado, en las primeras experiencias de innovación, el registro fotográfico surgió como un modo prevalente de registro. Entendimos que esta modalidad de registro de las experiencias desarrolladas en la hiperaula capturaba las actividades en su escenario natural. Nos interesaba poner foco en cómo el espacio acompaña, potencia las propuestas de enseñanza y de aprendizaje en el escenario de la hiperaula. Pero, a la vez, nos interesaba compartir con los equipos docentes que estaban elaborando sus propuestas de innovación la manera en que otros equipos estaban experimentando sus propuestas, y no alcanzaba solamente con la imagen sino que era necesario reponer su sentido, y para ello la narración fue imprescindible. Los primeros que comenzaron a realizar estas experiencias de documentación fueron los docentes del Profesorado Universitario; como expresamos, toda la formación sucedió en la hiperaula y bajo los principios del Programa de Andamiaje.

Comenzamos el proceso de documentar las experiencias con fotos y relatos. Así se fue consolidando un modo de documentar que implica realizar una introducción breve de la propuesta de innovación y la selección de cuatro o cinco fotos que representen la experiencia de innovación y su narración. Además, de manera opcional se pueden plantear algunos

párrafos de cierre. La extensión del registro de cada experiencia resultaba un tema relevante a la hora de que fuera viable realizarlo. De ahí el planteo de elegir cuatro o cinco fotos y relatos breves asociados a ellas.

Fuimos construyendo una amalgama entre fotografía y narrativa, en la que ambas se complementaron y se potenciaron, tal como los libros álbumes. Un libro álbum se caracteriza por establecer un diálogo entre texto e imagen, de manera que ambos lenguajes se complementen y relacionen: la imagen no se entiende sin el texto y el texto no se entiende sin la imagen. El libro álbum exige una lectura múltiple para conformar el sentido de la obra, puesto que el lector ha de decodificar e interpretar tanto la narrativa textual como la visual (Chiuminatto, 2011). Es decir, el modo de documentación que se construyó para compartir experiencias de innovación lo denominamos *foto-relato*,[9] en sintonía con lo antes planteado, o sea, mediante la unión de la fotografía como recurso para capturar momentos que atraviesan nuestras propuestas formativas con un relato breve que interactúa con las fotos elegidas, tal como los libros álbumes. El guion que se encuentra en la expresión *foto-relato* no es ingenuo ni accidental, sino que evidencia el amalgamiento entre ambos términos.

Nos parece valioso retomar a Moran y Tegano (2005) cuando expresan que se produce un proceso de construcción que incluye elegir y encuadrar una fotografía en un momento particular en el tiempo, y también la selección de fotografías a partir de sus contextos narrativos para situarla junto con la información textual (p. 86).

Particularmente, nos interesa tomar fotografías *entre* el equipo del Observatorio y los equipos docentes durante el desarrollo de las experiencias, y que posteriormente sea el mismo equipo docente quien seleccione las fotografías que consideren más significativas de la experiencia desarrollada.

Una cuestión central de la documentación es que son los mismos equipos docentes los que seleccionan las fotos y construyen las narraciones, acompañados por el equipo del Observatorio. Es decir, son los mis-

9 Recientemente estamos expandiendo la manera de documentar las innovaciones en la hiperaula con video-relatos breves. Advertimos, al igual que con los foto-relatos, una gran potencia para la documentación y reflexión sobre las prácticas.

mos actores y actrices los que elaboraron las propuestas de innovación y también los autores de los foto-relatos.

De Jauss (1986) y de Gadamer (1991) rescatamos el concepto de *horizonte de expectativas*, en tanto este se materializa en el conocimiento previo del lector y el del texto que surge. En este caso, cuando trabajamos con foto-relatos buscamos desarmar la idea de que todos los participantes están entendiendo lo mismo cuando los abordan. Creemos que la riqueza de esta experiencia se sostiene en lo que cada uno puede aportar desde su horizonte.

Profundizamos a continuación sobre el registro fotográfico y la narración.

Registro fotográfico

Partimos de la concepción de que registrar fotográficamente permite acceder a una valiosa información propia del discurso visual que difícilmente se puede sintetizar con palabras.

Augustowsky (2007) expresa que la búsqueda de antecedentes referidos al uso de la fotografía en investigaciones didácticas muestra el lugar secundario que se asigna a este tipo de registro (en la investigación cualitativa así como en la documentación de experiencias).

Más recientemente Augustowsky (2017) expresa que incluir la fotografía en la investigación o documentación de experiencias supone ir más allá de su función ilustradora; no se trata simplemente del paso de una narrativa textual a una visual, sino del pasaje de la verificación a la construcción de conocimiento. Con esta intencionalidad, la fotografía se asume no sólo como una imagen sino en su condición de acto fotográfico que no permite escindir el producto, la foto, del proceso que le dio origen.

Según Prosser (1998), su limitado estatus y la marginación del registro fotográfico se debe a razones históricas vinculadas con la ortodoxia de los ámbitos académicos en los que el énfasis está puesto en la palabra en desmedro de la imagen.

Augustowsky (2017) expresa que el registro fotográfico permite relevar para su posterior análisis didáctico cuestiones como:

- los usos y la disposición de los espacios en diferentes tipos de tareas;

- los usos y la disposición de materiales, dispositivos tecnológicos, herramientas;
- las organizaciones y las dinámicas grupales;
- la ubicación espacial, el uso de recursos, las actitudes corporales de docentes y estudiantes en relación con el tipo de propuesta de enseñanza;
- las actividades de los estudiantes durante las clases.

Poniendo foco en la investigación, la autora mencionada refiere que en algunas de las investigaciones en las que los sujetos producen sus propias imágenes se inscriben en una corriente de investigación social denominada Investigación Basada en Artes, IBA. Esta se define como un tipo de investigación cualitativa que emplea procedimientos artísticos, literarios, visuales, performativos, para dar cuenta de prácticas, experiencias e interpretaciones de los sujetos, tanto de los participantes en la investigación como de los investigadores. La IBA no busca enunciar certezas sino la puesta en valor de puntos de vista, la señalización de matices y lugares no explorados; trata de develar aquello de lo que no se habla y se da por hecho, lo naturalizado (Barone & Eisner, 2012).

Como venimos expresando, en la documentación de experiencias de proyectos de innovación en la hiperaula nos planteamos el registro fotográfico como testimonio de ella. Hemos aprendido que, para realizar las tomas fotográficas con el fin de documentar, es preciso diseñar un instrumento para su implementación. Así como se elaboran guías o guiones de entrevistas y pautas para realizar observaciones, se diseñan orientaciones para el registro fotográfico, por ejemplo, acordamos los ángulos desde los cuales tomar las fotografías, el uso de fotografías panorámicas, etcétera.

Desde esta perspectiva, las fotografías se incluyen en el cuerpo principal de la documentación con las narraciones y no en anexos como se realiza cuando se trata de fotos ilustrativas o registros auxiliares.

No hay duda de que la imagen posee, a la vez, una fuerza comunicativa. La fotografía nunca es inocente, sino que, por el contrario, se va a transformar de acuerdo con la mirada, según quién la observe y desde dónde la observe. El significado de la imagen es, entonces, construido tanto por

quien la toma como por quien la observa, ambos como representantes de posiciones sociales e intereses frente al acto fotográfico.

La potencia de la narración

La narración permite tomar distancia de la experiencia de innovación realizada. Los psicólogos cognitivos llaman a esto "descentramiento"; el proceso de escritura posibilita que los equipos docentes exploren lo sucedido y compartan los sentidos de esa práctica con otras personas (McEwan & Egan, 2005, p. 188). Así, la narración funciona como mediación cognitiva.

Partimos del pensamiento de Jerome Bruner en tanto referencia obligada sobre el valor de las narrativas como modo de recuperación de las prácticas. Bruner (1997) explica cómo la narración constituye una forma relevante de pensamiento y es un vehículo central indispensable para la creación de significado. Mediante narraciones explicamos el mundo, anticipamos el futuro, recuperamos experiencias pasadas, expresamos hipótesis, estructuramos argumentos y soluciones a un problema.

La narración de una experiencia de enseñanza y aprendizaje de los equipos docentes implica poner en juego las propias biografías profesionales y personales, desentramar perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que los docentes de un colectivo consideran una buena práctica de enseñanza o una práctica innovadora. Mediante la narración el equipo docente conceptualiza y estructura ideas sobre el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, y las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que se ensayan.

Los relatos producidos por docentes constituyen una interpretación acerca de lo acontecido y vivido por ellos que, a su vez, está sujeta a distintas interpretaciones o reinterpretaciones: en ese decir o esa escritura hacen o recrean la historia. Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. Estructurar la experiencia mediante un relato organizado permite crear nuevo conocimiento sobre una práctica pasada que a la vez se proyecta sobre acciones futuras.

Tal como expresa Suárez (2011), la fertilidad de la documentación narrativa de experiencias de formación muestra que en el interés por contar la historia propia o colectiva aparece la necesidad de explicar, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Esta visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran, finalmente, los constituye: la identidad del sujeto es identidad narrativa, porque la pregunta por el *quién soy* se responde narrando una historia, contando su vida. Ser y hacer emergen como entidades hermanadas, como dos caras de la misma moneda. El carácter constitutivo de la narración en la identidad docente también abre la puerta a su propia deconstrucción, dado que es mediante preguntas a ese relato que surge el análisis y emergen alternativas para la acción futura.

La construcción narrativa no se da en un solo tiempo, se prevé un segundo "momento" específicamente orientado a la reescritura de los relatos de experiencia por parte de los docentes, hasta llegar a una "versión publicable" del texto. Cada reescritura es una ocasión para que cada docente narrador profundice en la experiencia pedagógica de innovación y los sentidos que le otorga a ella. Se trata de reescrituras que permiten volver reflexivamente sobre la práctica y continuar un camino de autoindagación y autoaprendizaje.

La publicación y la circulación de los foto-relatos constituyen la culminación de un extenso proceso. Así los y las docentes narradores son autores y autoras de los foto-relatos como documentos pedagógicos y, a través de ellos, sus saberes y experiencias se ponen en juego.

Referencias

Agulló, M., M. Ferrarelli, G. Felippa, S. Reboredo & M. Sabelli (2022). "Narrativas audiovisuales de ficción en la enseñanza de la enfermería. Supuestos y alternativas". En Ferrarelli, M., M. Sabelli & S. Reboredo *Enseñar en la universidad desde perspectivas inquietas*, Editorial Isalud.

Angulo Marcial, N. (2009). "¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones?". *Innovación Educativa*, vol. 9, n.º 47, abril-junio de 2009, pp. 5-17, Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
Anijovich, R. & G. Cappelletti (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós Educación.
Augustowsky, G. (2003, 2007). "El registro fotográfico en la investigación educativa". En Sverdlick, I. *et al.*, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Noveduc, pp. 147-176.
Augustowsky, G. (2017). "El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento". *AREA*, 23, pp. 147-155.
Barone, T. & E. Eisner (2012). *Arts-Based Research*. SAGE.
Basso, L., M. Cardoner, P. De Bonis, M. Ferrarelli, S. Martínez León, & P. Ravela (2023). *Aprender en comunidad: prácticas colaborativas para transformar la evaluación*. Grupo Magro Editores.
Bondioli, A. & G. Nigito (coords.) (2008). *Tiempo, espacios y grupos.* Graó.
Bruner, J. *(1997). La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor.
Chiuminatto, M. (2011) "Relaciones texto-imagen en el libro álbum". En *Revista UNIVERSUM*, n.º 26, vol. 1, 2011, Universidad de Talca [https://bit.ly/470spfr].
Ferrarelli, M. (2023). "Educación superior y digitalización: tensiones, alfabetismos e intervenciones posibles". En Artopoulos, A. *Tecnopedagogías en acción*, Aique/UdeSA. En prensa.
Ferrarelli, M., S. Reboredo de Zambonini & M. J. Sabelli (2022). "Observatorio de Innovación de Educación Superior (con Hiperaula) de la Universidad Isalud". *Enseñar en la Universidad desde perspectivas inquietas.* Editorial Isalud.
Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método.* Editorial Sígueme.
Jauss , H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.
Maggio. M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
McEwan, H. & K. Egan (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
Moran, J. & D. Tegano (2005). "Moving toward Visual Literacy: Photography as a Language of Teacher Inquiry". *Early Childhood Research and Practice*, vol. 7, n.º 1 [https://bit.ly/3rZFyq6].

Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* Graó.

Prosser, J. (1998). *Image based research*. Falmer Press.

Sánchez, S. & N. Zorzoli (2022). *Gestionar desde las diversidades en aulas instituciones y territorios. Trayectorias inclusivas en escenarios entramados*. Noveduc.

Suárez, Daniel H. (2011). "Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente". *Revista del IICE*, n.° 30, pp. 17-32, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

A. Deconstruir las prácticas

A continuación, se comparten distintas experiencias desarrolladas por equipos docentes de la Universidad Isalud, documentadas a través de foto-relatos. Dos de los foto-relatos corresponden a espacios curriculares diferentes del Profesorado Universitario. Esta carrera se cursa completamente en la hiperaula, es decir, todo el abordaje formativo está construido bajo los principios que el Observatorio plantea para los proyectos de innovación con la hiperaula: mediante formatos de co-docencia; opciones de trabajo que alientan la flexibilidad en los diseños; diversidad de opciones de producto final, agrupamiento y recursos; alternativas tecnológicas orientadas a lograr el aprendizaje significativo.

En el primer foto-relato las docentes Mariana Ornique, Marcela Agulló y María José Sabelli registran sus decisiones didácticas y sus reflexiones sobre la práctica con relación al espacio Evaluación de los Aprendizajes. La segunda experiencia corresponde a Psicología Educacional y retrata la experiencia con estaciones de trabajo de los docentes Rogelio Miyar, María Laura Manzi, Marcela Agulló y María José Sabelli.

Luego, se plantean dos foto-relatos de la licenciatura en Nutrición. En el caso de la asignatura Técnicas de Comunicación, toda la materia se desarrolló en la hiperaula. Las docentes Belén Giménez y Yanina Zanarini relatan el diseño de una experiencia de aprendizaje en un espacio con formato de taller y reflexionan sobre el desafío de trabajar en co-docencia. La docente Livia Labandal recupera su experiencia sobre la entrevista motivacional en el marco de la asignatura Psicología de la Educación.

Foto-relato de docentes 1
Aproximaciones sucesivas para desnaturalizar la evaluación

Asignatura y carrera

Evaluación de los Aprendizajes, 2.° año del Profesorado Universitario.

Docentes/autoras

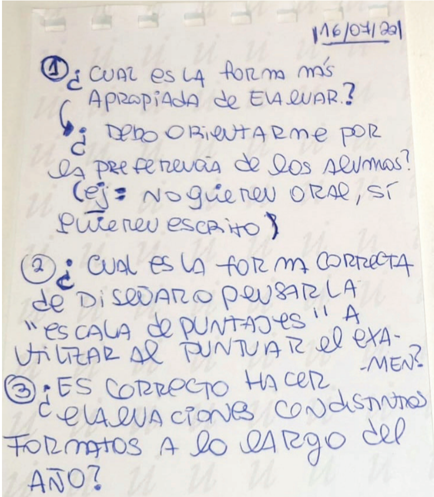
Mariana Ornique, Marcela Agulló y María José Sabelli.

Introducción

En esta experiencia abordamos la enseñanza en co-docencia entre tres profesoras. En este foto-relato nos centraremos en la primera clase de la asignatura Evaluación de los Aprendizajes en la cual se buscó favorecer el acercamiento de los estudiantes a las distintas dimensiones de análisis de la evaluación de los aprendizajes.

La clase buscó problematizar las naturalizaciones que con frecuencia sostienen los estudiantes / futuros docentes construidas en su recorrido como docentes o como estudiantes. Nos resultó central "dilematizar" la comunicación escasa que habitualmente existe alrededor del componente "evaluación", en los programas de enseñanza e incluso en los instrumentos de evaluación. Nos interesó destacar que una de las tareas centrales del docente en tanto evaluador es comunicar con transparencia las decisiones tomadas, y que estas son pertinentes si se las piensa en el marco de un programa más amplio de evaluación de los aprendizajes, coherente con otras decisiones vinculadas a la enseñanza particularmente.

1. Inicio



Comenzamos la clase planteando a cada alumno y alumna una consigna que solicitaba una pregunta o una inquietud que se enfrentaban a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes. La escribieron en papeles que les entregamos, los cuales luego nos llevamos para retomar en futuras clases. Luego solicitamos que asociaran la palabra *evaluación* con otras palabras, lo registramos en un pizarrón (Kaptivo, que se proyecta en otros dispositivos, como la computadora central) y recompusimos los sentidos prevalentes que se asociaban a la evaluación. A partir de los aportes de los y las estudiantes comenzamos un intercambio en el que sistematizamos "sentidos" comunes y diversos, así como tensiones que aparecían en la evaluación.

2. Trabajo cooperativo: primeros pasos



Propusimos que se subdividieran en tres grupos. La actividad constó de seis pasos. Les entregamos preguntas alrededor de aquello que se expresaba sobre la evaluación de los aprendizajes en un programa de enseñanza. Además, les ofrecimos un programa de enseñanza (de una carrera de una universidad X).

Preguntas:

1. ¿Qué significa, para ese equipo docente, evaluar los aprendizajes (según lo que ustedes pueden inferir en el componente evaluación)?
2. ¿Qué se comunica sobre la evaluación de los aprendizajes?
3. ¿Se omite comunicar algo valioso? En caso afirmativo, ¿qué sería?
4. ¿Advierten coherencia entre la propuesta de evaluación y otros componentes del programa de enseñanza?

Se registraron las ideas más importantes que surgieron y les solicitamos hacerlo en el pizarrón, en un rotafolios digital o en los vidrios.

3. Trabajo cooperativo: paseo por rotafolios, vidrios o pizarrón y recapitulación



Luego del trabajo grupal, y como segundo paso, se los invitó a *pasear/leer* las producciones de otros grupos. La foto muestra el "paseo" por las producciones de los compañeros.

Como tercer paso, cada una de nosotras, las docentes, se sumó al subgrupo y preguntó si tomarían alguna idea de otros grupos, algo que pudieran haber omitido o pudieran no haber resaltado en el primer paso. De lo surgido en los subgrupos, cada docente resaltó la escasa información que surgía del programa de enseñanza, la falta de transparencia sobre criterios de evaluación y la preocupación por cómo se comunica en los programas de enseñanza. Luego se desarrolló el mismo proceso con tres pasos para el análisis de un instrumento de evaluación.

Posteriormente las docentes sintetizamos para el grupo total lo abordado en los subgrupos, problematizando aspectos habitualmente naturalizados sobre la evaluación de los aprendizajes.

4. La clase construida por todas y todos



La foto busca reflejar que la clase resulta de una construcción colectiva.

La hiperaula potenció la posibilidad de explorar el registro escrito de las producciones de los alumnos (de maneras diversas), realizar puestas en común donde los alumnos pasean con atención por las producciones de los compañeros (les pueden hacer alguna consulta en caso de no comprender lo escrito).

El espacio lo organizamos de muchas maneras a lo largo de la clase y nos movimos todas y todos de varias formas. Muchos estudiantes eligieron trabajar parados en algunos momentos y otros optaron por permanecer sentados circulando con las sillas con rueditas. Exploramos una forma de construir equipo docente, una manera de co-docencia en la que en algún momento estábamos las tres juntas interviniendo en el grupo total y en otro momento cada una estaba trabajando con un subgrupo.

Escanear el QR para acceder al foto-relato docente 1 digital [https://bit.ly/49RD3r5]

Foto-relato de docentes 2
Estaciones intensas e inmersivas en la formación docente

Asignatura y carrera

Psicología Educacional, 1.er año, Profesorado Universitario.

Docentes/autores

Rogelio Miyar, María Laura Manzi, Marcela Agulló, María José Sabelli.

Introducción

Esta clase de Psicología Educacional del Profesorado Universitario aborda una parte de la unidad 4 del programa de enseñanza. El profesor a cargo del espacio es Rogelio Miyar, sin embargo, en esta clase se integraron tres profesoras más para trabajar en co-docencia. Planteamos la organización de esta clase a partir del abordaje de "estaciones"[10] breves e intensas. Entendemos por *estaciones* a un *modo* de abordaje de la enseñanza que se sostiene en algunos rasgos/criterios tales como:

- simultaneidad y diversidad: las actividades se realizan en espacios de aula diferenciados en simultáneo; los alumnos construyen un itinerario de estaciones diverso;
- intensidad: el trabajo en cada estación implica plantear una actividad que conlleva una experiencia intensa para el estudiante, le permite entrar rápida y focalizadamente a un aporte de la psicología educacional actual;

10 Para ampliar sobre el estilo del Profesorado Universitario y profundizar alrededor del dispositivo formativo de estaciones, ver: Agulló, Ornique, Sabelli, Tenutto & Zambonini (2018). "El Profesorado Universitario de Isalud. Estilo y dispositivos de formación". Revista Isalud, Buenos Aires, octubre de 2018.

• movilización: se busca que los estudiantes salgan de las propuestas conmovidos y movilizados cognitivamente.

En esta clase propusimos cuatro estaciones simultáneas que las y los docentes replicamos dos veces. Cada estación tenía una duración de 35 minutos más 5 minutos de recuperación de la experiencia realizada por parte de cada participante. Al grupo total lo dividimos en cuatro subgrupos.

Cada estudiante transitó por dos estaciones y luego intercambió con aquellos que habían realizado otras estaciones diferentes. En esa instancia comentaron lo experimentado en cada estación, sus aportes centrales y recompusieron en conjunto todas las estaciones. Luego, en una instancia final y con las coordinación de lxs docentes, se recapituló lo que cada estación había dejado en términos de aprendizajes e interrogantes. En el trabajo por estaciones, destacamos la flexibilidad en cuanto a los modos posibles de estructurar el espacio, los agrupamientos, los intercambios y los recursos. Una clase donde la co-docencia se expresó de una particular manera y convocó a una experiencia de aprendizaje colaborativa tanto para docentes como para estudiantes.

1. Abordaje de estaciones simultáneas



Luego de un encuadre inicial sobre cómo se organizaría la jornada, se plantearon las estaciones a transitar: Aprendizaje profundo/comprensión profunda, Metacognición, Diversidad y Prejuicios en las interacciones en el aula.

Cada estación planteaba sumergirse en la categoría rápidamente y en todas las estaciones se propuso una actividad de inicio que buscara provocar la vinculación entre los saberes/esquemas de conocimiento de los estudiantes y la categoría a abordar.

En todos los casos, las actividades de inicio de cada estación tenían características diferentes (lluvia de ideas + el análisis de consignas de una evaluación; la lectura de un libro/álbum; contestar preguntas "escolares" en tarjetas; visualizar imágenes).

Luego de la actividad, en cada estación los docentes "tramaron" las ideas surgidas a partir de la actividad de inicio con las categorías a abordar. Cada docente presentó las ideas centrales. En algunas estaciones se propuso un trabajo en pequeños grupos. Intencionalmente se vincularon en todo momento los aportes de la psicología educacional con posibles intervenciones docentes.

2. Estación: aprendizaje profundo/comprensión profunda



A modo de ejemplo, compartimos una de las estaciones, Aprendizaje profundo/comprensión profunda: se comenzó con una actividad de inicio basada en la elección de una tarjeta que contenía una pregunta sobre un conocimiento inerte. Cada participante debía responder la consigna observando la imposibilidad de recuperar dicho conocimiento. En una segunda instancia se les propuso elegir una temática sobre la que consideraban poseer plena comprensión. De esta forma, por contraste, se introdujo el concepto de aprendizaje profundo y el de comprensión profunda, haciendo hincapié en el tipo de aprendizaje que deseaban fomentar en el estudiantado en el ejercicio de su futuro rol docente, reflexionando sobre la importancia de la selección del contenido y sus modos de transmisión, y fomentando la participación para la construcción de significados.

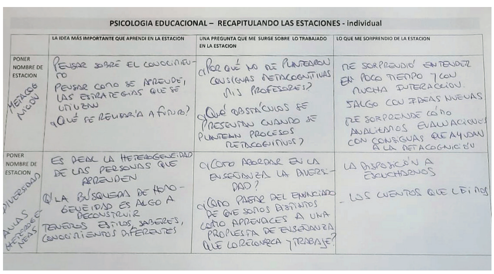
3. Recapitulación escrita de cada estación

En esta imagen observamos el registro realizado por cada estudiante que transitó la experiencia de dos estaciones y consignó los aprendizajes e interrogantes que se le generaron a partir de su paso en cada una de ellas (en este caso: Metacognición y diversidad).

Nos resultó relevante dar espacio para que luego de la intensidad de cada estación transitada los estudiantes reconstruyeran lo trabajado e identificaran los aprendizajes más significativos de la estación, así como lo que los sorprendió y las inquietudes surgidas.

En sintonía con lo trabajado en la estación de Metacognición, pensar sobre lo aprendido es central para continuar aprendiendo.

Este registro escrito realizado en cada estación por cada estudiante fue compartido luego con otras personas que transitaron otras estaciones. Entendemos que la escritura colabora con la elaboración de las ideas, así como con la comunicación posterior con otras compañeras y compañeros.



PSICOLOGIA EDUCACIONAL – RECAPITULANDO LAS ESTACIONES - individual

	LA IDEA MÁS IMPORTANTE QUE APRENDI EN LA ESTACION	UNA PREGUNTA QUE ME SURGE SOBRE LO TRABAJADO EN LA ESTACION	LO QUE ME SORPRENDIO DE LA ESTACION
PONER NOMBRE DE ESTACION METACOGNICION	PENSAR SOBRE EL CONOCIMIENTO PENSAR COMO SE APRENDE, LAS ESTRATEGIAS QUE SE UTILIZAN ¿QUÉ SE RELACIONARÍA A FUTURO?	¿POR QUÉ NO ME PLANTEARON CONSIGNAS METACOGNITIVAS MIS PROFESORES? ¿QUÉ OBSTÁCULOS SE PRESENTAN CUANDO SE PLANTEAN PROCESOS METACOGNITIVOS?	ME SORPRENDIÓ ENTENDER EN POCO TIEMPO Y CON MUCHA INTERACCIÓN. SALGO CON IDEAS NUEVAS ME SORPRENDE CÓMO ANALIZAMOS EVALUACIONES CON CONSIGNAS QUE AYUDAN A LA METACOGNICIÓN
PONER NOMBRE DE ESTACION DIVERSIDAD AULAS HETEROGÉNEAS	ES REAL LA HETEROGENEIDAD DE LAS PERSONAS QUE APRENDEN ¿LA BÚSQUEDA DE HOMOGENEIDAD ES ALGO A DECONSTRUIR TENEMOS ESTILOS, SABERES, CONOCIMIENTOS DIFERENTES	¿CÓMO ABORDAR EN LA ENSEÑANZA LA DIVERSIDAD? ¿CÓMO PASAR DEL ENUNCIADO DE QUE SOMOS DISTINTOS COMO APRENDICES A UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA QUE LO RECONOZCA Y TRABAJE?	LA DISPOSICIÓN A ESCUCHARNOS - LOS CUENTOS QUE LEÍMOS

4. Compartir las experiencias en las estaciones



En grupos conformodos por participantes de distintas estaciones, intercambiaron lo que registraron como relevante de cada estación vivenciada. El equipo docente alentó a que cada una y cado uno escribiera lo más significativo de la comunicación de las estaciones no experimentadas.

Al final de la clase, estos "nuevos" grupos realizaron una puesta en común con docentes en la que intercambiaron sus diferentes miradas acerca de la propuesta de trabajo, así como sus aprendizajes, preguntas y vivencias. Construyendo una sistematización sobre lo más relevante de cada estación, estableciendo relaciones entre los conceptos y sus aportes a la formación del rol docente.

La hiperaula resultó un espacio propicio para construir una experiencia con los estudiantes. Una iteración permanente entre el conocimiento, docentes y estudiantes con un gran involucramiento y participación individual y grupal, fortaleciendo la comprensión y autonomía.

Escanear el QR para acceder al foto-relato docente 2 digital [https://bit.ly/3R9d5rE].

Foto-relato de docentes 3
Experiencia en 360°
en Técnicas de Comunicación

Asignatura y carrera

Técnicas de la comunicación, Licenciatura en Nutrición, 3.er año.

Docentes y autoras

Belén Giménez y Yanina Zanarini.

Introducción

Este foto-relato se refiere a nuestra primera experiencia como pareja pedagógica en la hiperaula. Nuestra asignatura se caracteriza por contener un formato muy semejante a un espacio de taller, lo que nos favoreció al momento de enfrentar el primer desafío: adaptar la propuesta de clase a una experiencia inmersiva y sin frente, donde los estudiantes tuvieran un rol protagónico, que es uno de los objetivos de la Universidad Isalud respecto de la enseñanza en hiperaula. Desarrollamos varias clases en la hiperaula, y a continuación relatamos una de ellas.

1. Introducción al tema



En primera instancia, se comenzó el encuentro realizando una breve introducción al tema a desarrollar en la clase. En esta oportunidad se propuso como tema central el análisis de las redes sociales, concatenado con diversos abordajes:

- utilización de los datos,
- infodemia,
- representaciones sociales,
- asociaciones e identidad marcaria digital.

Se estableció esta instancia preliminar para entreverar a los alumnos en el mundo de las redes sociales exponiendo, entre otras cosas, las métricas y las estadísticas de ese universo en nuestro país.

2. Consignas

Propusimos una división de tres grupos para el análisis de los distintos abordajes: cada grupo contó con un disparador específico, todos ellos vinculados a las tres primeras dimensiones mencionadas con anterioridad (datos, infodemia, marca personal); la cuarta debía ser abordada como actividad común para todo el grupo.

Para el desarrollo y la exposición del tema no sólo debían llegar a una conclusión grupal, sino también aprovechar la utilización de los recursos (rotafolio digital, pizarra, celulares, notebooks y tabletas) para la búsqueda de información adicional. Asimismo, la propuesta sugería construir la exposición desde la transversalidad del disparador con una consigna nueva: cada grupo debía presentar sus conclusiones simulando hacerlo a un público específico, por lo cual también debían considerar en la presentación el lenguaje, el tipo de exposición, los recursos y apoyos, entre otras cosas.



3. Desarrollo de trabajo grupal

Una vez conformados los grupos y establecidas las consignas, comenzó el trabajo. En principio preexistió una tendencia a la dinámica habitual de conversación y puesta en común "en ronda", hasta que de a poco algunos estudiantes inquietos se fueron acercando a los nuevos dispositivos para investigar. Mientras tanto nosotras, las docentes, nos fuimos acercando a cada uno grupo para resolver inquietudes, proponer enfoques o simplemente instar a que todos se animasen a probar las herramientas de trabajo.

Por otro lado, cada grupo posteriormente debía exponer simulando ser distintos públicos o roles asignados:

• padres de un grupo de estudiantes de 4.° y 5.° año de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires;

• un grupo de profesionales nutricionistas pertenecientes a la Clínica del Dr. Cormillot;

• un grupo de legisladores que se encontraban trabajando en una propuesta vinculada a la concientización sobre el uso de redes sociales en las escuelas públicas de la ciudad.

Cabe señalar que el director de la carrera, el doctor Alberto Cormillot, nos acompañó, se incorporó a la clase y participó también en los distintos grupos (como se aprecia en la foto).



4. Integración, desarrollo y exposición de análisis



Si bien desde la asignatura trabajamos mucho con propuestas participativas, nunca habíamos planteado esta dinámica de clase: de construcción y producción grupal, utilización de recursos, selección de espacios y definición de instancias de exposición, todo en una misma actividad.

La posibilidad que nos ofreció la hiperaula realmente resultó muy enriquecedora, no sólo para los estudiantes sino también para nosotras. En nuestro caso, enfrentar el desafío de explorar la adaptación de la clase a este enfoque también nos obligó —luego de la experiencia e identificando algunos aspectos a fortalecer— a repensar otras alternativas que nos permitan aprovecharla aún más.

A modo de conclusión, seleccionamos esta imagen porque representa el logro de nuestro reto inicial: establecer una propuesta en 360°, que no tenga frente en el aula, y que los estudiantes asuman un rol central al seleccionar el espacio que mejor consideren para desarrollar sus análisis y exposiciones.

Escanear el QR para acceder al foto-relato docente 3 digital [https://bit.ly/47H0dhR].

Foto-relato de docentes 4
Aprender sobre la entrevista motivacional en la formación profesional

Asignatura y carrera

Psicología de la Educación, Licenciatura en Nutrición, 1.er año.

Docente

Livia García Labandal[11].

Introducción

La asignatura Psicología de la Educación se cursa en el primer año de la Licenciatura en Nutrición. Este relato aborda la cuarta clase con los estudiantes recién ingresantes en la universidad. En esta clase el tema que se aborda es entrevista motivacional, la cual originalmente fue concebida como un enfoque de terapia breve para abordar y tratar la ambivalencia hacia el cambio, muy característica en las personas con comportamientos adictivos.

Esta es una de las primeras instancias en las que los estudiantes abordan la entrevista motivacional.

11 Acompañada en los encuentros por María José Sabelli.

1. Presentación de la temática



Foto 1. Recuperar sus vivencias.

En un primer momento reconocimos la hiperaula. Los estudiantes de 1.er año sólo la habían visto por fuera y se quedaron fascinados.

Se los invitó a recuperar en la memoria la experiencia/vivencia de una consulta profesional/médica realizada en calidad de paciente para traerla a la clase, compartirla con los compañeros y revisar cuál fue el trato del profesional.

Se trabajó inicialmente recuperando vivencias. La vivencia, como síntesis de emoción y cognición, posibilita completar en profundidad la articulación sujeto-contexto.

Se compartieron videos cortos como disparadores para dialogar con los saberes de los estudiantes sobre el contenido.

Se llevó a cabo una puesta en común de ideas surgidas a partir de haber visto los videos. Luego se realizó un recorrido sobre entrevista motivacional (EM) compartiendo las características y los pasos de un instrumento terapéutico cuyo enfoque está centrado en las personas. Se sistematizaron las ideas centrales de la EM, abriendo la oportunidad para pensar, reflexionar sobre su sentido, conocer los referentes teóricos, así como orientaciones para la práctica de la EM.

2. Dinámica grupal, nos ponemos en acción

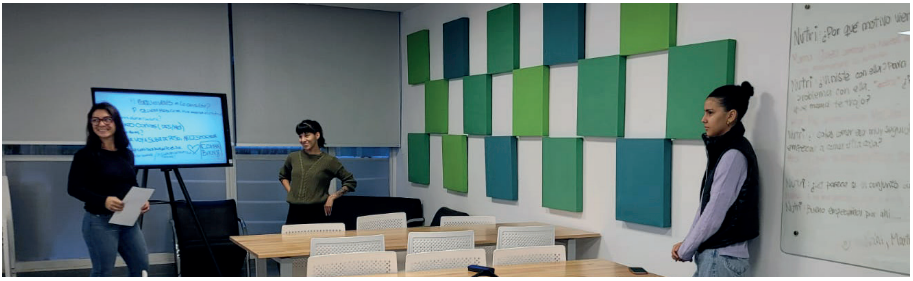


Foto 2. Dramatización de situaciones que involucran a nutricionistas y pacientes.

Se solicitó a los estudiantes que se numeraran de 1 a 5, y se formaron cinco grupos diferentes. A cada grupo se le entregó una situación que involucraba a un nutricionista y a un paciente, que podía ser un niño, un deportista, un joven, un adulto o una persona con un trastorno alimentario. Organizados en grupos tuvieron que armar los guiones de entrevistas motivacionales posibles con las situaciones propuestas, sobre la base de los pasos que se habían detallado.

Las opciones podían ser dramatizar brevemente, grabar un video para pasar, o un audio o escribir el guion en el pizarrón analógico, en el rotafolios digital o en vidrios, según dónde se reunieran con su grupo. En la foto 2 se los puede observar trabajando en el diseño de las presentaciones que luego compartirían con sus compañeros.

Se aclaró que disponían de 10 minutos para desarrollar la conversación. Se señaló como importante no salirse del papel hasta que el ejercicio hubiera terminado.

Se planteó una dinámica grupal para que todos se animasen a participar, hasta los más tímidos, y por considerar que es irrenunciable intercambiar para aprender.

3. Plenario o síntesis. Puesta en común



Foto 3. Compartimos lo trabajado con el grupo ampliado.

Se compartieron las presentaciones de cada grupo. Movieron sillas, mesas y armaron escenarios para actuar. En la foto 3 se visualiza una de las situaciones dramatizadas; los demás prestan atención y se divierten.

Luego de compartir las producciones de cada grupo, se recuperaron aspectos comunes surgidos en las dramatizaciones, se subrayaron características de las intervenciones profesionales que configuran rasgos de la EM y se problematizaron algunas intervenciones en tanto requerían alguna revisión para enmarcarse dentro de la EM.

La propuesta se sostiene en la construcción de una comunidad de práctica y de aprendizaje. Lave y Wenger (1991) postulan el concepto de comunidad de práctica o de aprendizaje para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales.

4. Producción de un mensaje multiplicador



Foto 4. Elaboración de tips o consejos sobre la base de lo que se apropiaron.

Se les solicitó a los estudiantes que diseñaran un listado con consejos o tips que le darían a un licenciado en Nutrición en formación para la utilización correcta de la EM con sus pacientes a futuro.

Cada grupo volvió a su lugar y escribió en el pizarrón analógico o en el rotafolios digital gigante: "Tips que daría a un profesional respecto de la aplicación del instrumento terapéutico entrevista motivacional".

Luego de que cada grupo terminara, se organizó un paseo-caminata por cada uno de los otros grupos para tomar y aportar ideas a ese grupo, o bien para incorporar o expandir sus tips (foto 4).

Luego se hizo una puesta en común en la que se tomaron las ideas nodales y se escribieron en un pizarrón (Kaptivo) que se proyecta también en la pantalla central. Cuando se finalizó, además, se creó un código QR para que pudieran descargar todo lo producido.

Se tomó una foto final y se valoró la participación de todos en la hiperaula.

5. Comentarios finales

Participar no es sinónimo de *hacer algo juntos* o *pertenecer* a determinado grupo o institución. Cuando hablamos de *participación* nos referimos a un proceso complejo que va mucho más allá de actuar en grupo. *Participar* no significa sólo "tomar parte" en una situación o evento, en el sentido habitual al que referimos cuando hablamos de sujetos "más o menos participativos". *Participar* significa algo más fundante, *participar* se concibe como "ser parte, tomar parte y tener parte" de la situación que se habita. En otras palabras, desde esta concepción, la participación es entendida como:

- ser parte (tener identidad, un sentimiento de pertenencia),
- tener parte (tomar conciencia de deberes y derechos, de pérdidas y ganancias) y
- tomar parte (involucrarse en las decisiones y acciones concretas).

Al comprometerse con una actividad determinada, partiendo de su significado, las personas hacen necesariamente contribuciones continuas, ya sea a través de acciones concretas o ampliando ideas de los otros.

Haciendo propio el concepto de participación guiada (Rogoff, 1997), una persona que se interesa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación. La apropiación es en sí misma un proceso de transformación, un cambio que resulta de la propia participación.

Trabajar en la hiperaula abre a nuevos desafíos pero, como dijo Eric Hoffer (escritor y filósofo estadounidense 1902-1983), "En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras aquellos que creen saberlo todo, estarán bien equipados para un mundo que ya no existe" (1983).

Referencias

Hoffer, E. (1983). *Truth imagined*. Amazone.

Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch, J., P. del Río & A. Álvarez (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Reflexiones sobre los foto-relatos de docentes: ideas potentes para el diseño de clases

por Rebeca Anijovich

Para iniciar este recorrido, retomo el concepto de experiencia educativa de John Dewey (1938), quien afirma que esta sirve como lazo de unión entre la naturaleza psicosocial del ser humano y su ambiente material, que le da sentido a su entorno y transforma tanto al sujeto como a la situación.

En las experiencias de innovación en la hiperaula que comparten los docentes se visibilizan propuestas diseñadas para favorecer aprendizajes significativos para el estudiantado. Podemos enmarcar estas propuestas bajo el concepto de *estrategias de enseñanza* como conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes. Pero esta perspectiva no alcanza hoy, ya que las clases que estamos analizando dan cuenta de un alto involucramiento de los estudiantes que, con sus aportes, reflexiones y experiencias previas, van transformando la propuesta.

Cuando se trata de aprendizajes, los planes no son suficientes. el aprendizaje nunca se puede considerar terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin posibilidad de transformaciones posteriores. Necesitamos un cambio en nuestra forma de pensar, que se adapte a estas incertidumbres. La estrategia cumple estos requisitos, pues es, precisamente, una forma de acercarnos a la incertidumbre. Las estrategias

existen para abordar lo indeterminado, lo incierto, lo cambiante, de allí su carácter reflexivo y al mismo tiempo de acción.

Como señala Meirieu, "La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo" (2001, p. 42). Se trata de pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar.

Los diseños de clase que estamos analizando pivotan sobre varias ideas potentes:

1. el trabajo colaborativo, el intercambio y las producciones que ocurren entre pares, reconociendo un lugar protagónico de las y los estudiantes, co-creando el sentido de la clase. De acuerdo con Maggio, "lo que hacemos en clase vale la pena cuando, en su transcurrir, nos conectamos con otros que ponen en acción una expresión del ejercicio de su trabajo profesional o investigativo" (2018, p. 155);

2. la diversidad de criterios de agrupamientos. Combinar distintas maneras de conformar los grupos con relación a la cantidad de participantes o a los criterios, como por ejemplo al azar o elegido por los participantes;

3. la deconstrucción de los formatos tradicionales en el nivel superior de un profesor explicando y un estudiante tomando notas o resolviendo un ejercicio de aplicación;

4. la diversidad de espacios y recursos, tal como señala Miriam Kap: "los procesos en los que se producen aprendizajes profundos y significativos no se agotan en la clase, ni en las tareas para el hogar y se extienden, de modo un tanto azaroso, en tiempos alternativos y escenarios cada vez más diversificados, exploratorios e imaginativos que es necesario redescubrir para dotar de significatividad" (2023, pp. 180-181);

5. el uso de fotografías para relatar la clase y favorecer la mirada reflexiva de docentes y estudiantes, para registrar lo que sucede mientras interactúan;

6. varios docentes, varias miradas. Las propuestas de "pareja pedagógica" (o bien de equipo) que favorecen los aprendizajes y la reflexión con los otros y amplían las perspectivas;

7. la doble mirada contenido y análisis de los dispositivos. Un contenido es valioso si la experiencia que puede provocar en el estudiante es relevante, se entrama con otras experiencias, ofrece nuevas informaciones, reorganiza la información, provoca aprendizajes transferibles a situaciones diversas, resultan motivadoras (Sacristán, 2015);

8. autonomía. Las propuestas diseñadas sostienen la idea de estudiantes autónomos, que implica "ser conscientes de las propias decisiones, de los conocimientos que se ponen en juego, de las dificultades halladas en el proceso de aprendizaje y del modo de superarlas. Un aprendiz autónomo llega a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico. El pensamiento crítico implica la existencia de habilidades tales como formular preguntas con claridad y precisión, entre otras; saber buscar información, evaluar diferentes posibilidades antes de tomar decisiones, escuchar las ideas de otras personas, tener en cuenta diversos puntos de vista". También aquí registramos el protagonismo del estudiantado, al tomar decisiones, elegir entre alternativas, acercar sus conocimientos y experiencias.

El primer relato, "Aproximaciones sucesivas para desnaturalizar la evaluación", da cuenta de la utilización de una diversidad de estrategias vinculadas a la función diagnóstica de la evaluación, recuperando saberes previos de los estudiantes, superando la pregunta habitual: "¿Qué saben sobre el tema?", cuya respuesta se constituye en un ejercicio de mera evocación de información. La indagación de saberes previos se refiere a evocar experiencias de sus prácticas, problematizando el tema de la clase y construyendo distinciones entre el sentido común y los diversos enfoques teóricos acerca del campo de la evaluación.

El segundo relato, "Estaciones intensas e inmersivas en la formación docente", focaliza en la diversidad y simultaneidad de espacios dispuestos para que los estudiantes participen de una experiencia intensa y con foco en un contenido específico. La propuesta de estaciones favorece diferentes modos de agrupar los espacios, los recursos y los modos de vinculación entre los participantes. También aquí se ofrecen opciones para que los estudiantes elijan, evitando propuestas idénticas, lineales, reconociendo la diversidad presente en todas las aulas.

En el tercer relato, "Experiencia en 360° en Técnicas de Comunicación", se entrecruzan varios criterios, el uso de recursos, de espacios y de construcción colaborativa con un foco particular en "animarse" a probar para luego compartir lo aprendido con otros.

En el cuarto relato, "Aprender sobre la entrevista motivacional en la formación profesional", se presentan bien diferenciados y, al mismo tiempo, muy articulados los distintos momentos de la clase.

Tal como plantean los docentes de esta clase: participar no significa sólo "tomar parte" en una situación o evento, en el sentido habitual al que nos referimos cuando hablamos de sujetos "más o menos participativos". Participar significa algo más fundante, participar se concibe como "ser parte, tomar parte y tener parte" de la situación que se habita. En esta clase vale señalar que la forma también es contenido.

Para finalizar este recorrido, quiero reconocer y valorar a docentes inspiradores de propuestas provocativas que se atreven a revisar lo conocido y contrastarlo con lo incierto o lo diferente.

Referencias

Cappelletti, G. (2014). En Anijovich, R., *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Paidós.

Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*, Buenos Aires, Losada, 1954.

Kap, M. (2023). "Expansiones didácticas. Entre prácticas y subjetividades emergentes". En Ferrarelli, M. (comp.), *Narrativas transmedia para aprender y enseñar.*

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires. Paidós.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro.

Sacristán, G. (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*, Morata.

B. Apostar por la centralidad del estudiantado

A continuación, compartimos foto-relatos de experiencias desarrolladas tanto por equipos docentes de la Universidad Isalud como por estudiantes. Esto último se dio en el marco de la invitación a algunos grupos de estudiantes a relatar las experiencias formativas en la hiperaula de la universidad.

Se presenta un foto-relato de docentes de un espacio curricular de posgrado como Metodología de la investigación de la Maestría en Economía de la Salud. Además, se desarrolla la experiencia de un taller organizado por la Secretaría Académica, cuyos destinatarios son los propios docentes de la universidad.

Un grupo de docentes en el rol de estudiantes, en el marco de un curso de formación para docentes de enfermería, elaboró desde su perspectiva un foto-relato de su experiencia formativa en la hiperaula.

También alumnas de la licenciatura en Administración comparten la experiencia de formarse en un entorno como la hiperaula, con las propuestas allí desarrolladas.

En todos los casos valoramos la intervención docente en favor de la centralidad dada a los estudiantes, la flexibilidad en el manejo del tiempo y del espacio áulico, y el trabajo con alternativas de construcción del conocimiento y opciones para aprender. En su mayoría se trata de relatos pensados en clave colectiva y dialógica, experiencias atravesadas y posteriormente recuperadas en equipo, en conversación con otros que intercambian y contrastan vivencias e impresiones.

Foto-relato de docentes 1
Interacciones variadas para la construcción de un proyecto

Asignatura y carrera

Metodología de la Investigación, 2.° año de la Maestría de Economía y Gestión de Salud.

Docentes y autores

Arturo Schweiger, María Clara Zerbino, Jésica Azar, Ricardo Berstein, Analía Sesta y Lionel Bosich[12].

Introducción

La propuesta de trabajo involucra el protagonismo de los estudiantes de la maestría mediante el trabajo cooperativo. Para ello es central la interacción para la formulación de un borrador de proyecto de investigación. Es clave en este espacio curricular dar la posibilidad de que las y los estudiantes de la maestría puedan definir su tema de tesis, las preguntas de investigación, el problema a analizar, el objetivo general, los objetivos específicos yla metodología a utilizar para responder dicha pregunta de investigación.

12 Acompañados en los encuentros por Mariana Ferrarelli.

1. Estructura de la propuesta: dos momentos

La propuesta se estructuró alrededor de dos momentos. El primero consistió en la exploración de diversos ejemplos de proyectos de tesis con la clase total. Se discutió la pertinencia de las preguntas de investigación con relación a la hipótesis y a los objetivos generales y específicos, y se promovió el debate sobre la estructura de cada ejemplo ofrecido por el equipo docente. A continuación, cada profesor se retiró a un rincón de la hiperaula para trabajar con más detalle en los planes de tesis de los estudiantes que conforman su grupo a cargo. Cada alumno compartió su plan con el grupo, y recibió retroalimentación del docente y de sus compañeros.



2. Co-docencia

A lo largo de las clases, y por las características que asume el taller de tesis, se trabajó en co-docencia con todos los docentes del equipo presentes en el aula. La idea fue favorecer el trabajo colaborativo de los estudiantes modelando la colaboración desde las prácticas de enseñanza de los propios docentes.



3. Estudiantes protagonistas

En todo momento se buscó promover la participación de los estudiantes no sólo en el debate inicial de los ejemplos de proyectos, sino también en la posterior discusión de cada plan de tesis. Resultó valioso para el equipo que cada estudiante que compartía su plan de tesis con el grupo recibiera preguntas, comentarios y retroalimentaciones, no sólo del docente sino también de sus colegas.

El propósito central fue tejer redes de ayuda e inspiración que permitan a todos realizar aportes y recibir ideas y sugerencias para su propio trabajo.



4. Uso de rotafolios digitales y otros dispositivos



Aprovechando la presencia de cuatro pantallas interactivas en la hiperaula, se facilitó la lectura de cada proyecto individual: tomando la palabra alternativamente, cada estudiante proyectaba desde su dispositivo el documento con los avances de su plan de tesis para que todos pudieran leer y ofrecer sugerencias y preguntas.

Escanear el QR para acceder al foto-relato docente/estudiante 1 digital [https://bit.ly/49Oa4nJ].

Foto-relato de docentes 2
Enseñar con exposiciones significativas para los aprendizajes. Una experiencia formativa con docentes en la hiperaula

Asignatura y carrera

Taller de Formación Docente, Ciclo de Talleres "Enseñar con...", Secretaría Académica, Universidad Isalud.

Docente y autora

Luján Baez[13]

Introducción

La exposición es una estrategia de enseñanza frecuente en la educación superior, y es posible encontrar una variedad de formas de llevarla adelante. La más usual es la clase magistral centrada en la explicación del docente, en la que los estudiantes se limitan a recibir información y tomar apuntes, y en algunas ocasiones se generan espacios para que alguno exponga sus conocimientos o brinde respuesta sobre alguna pregunta específica.

Por este motivo, se tomó la decisión de comenzar la clase recuperando creencias y percepciones sobre la "exposición", en este caso buenas exposiciones, a partir de las trayectorias profesionales de los docentes. Este inicio fue clave para empezar a establecer distinciones con otros tipos de exposición y caracterizar la exposición significativa (dialogada o con discusión) poniendo foco en la construcción de aprendizajes significativos. A diferencia de una clase expositiva, en la que los estudiantes permanecen sentados escuchando y tomando nota, en esta experiencia se propusieron distintas actividades que los invitaron a pararse, a conversar con otros en pequeños grupos y a circular libremente por el espacio, a elegir dónde detenerse. Estos momentos de

13 Acompañada por María José Sabelli.

circulación por el espacio, a su vez, favorecieron la circulación de la palabra, y los participantes pudieron dialogar entre ellos y compartir distintos puntos de vista.

1. Actividad de inicio grupal en rotafolios digitales y vidrios



Se inició con una actividad grupal para la que se les solicitó a los docentes asistentes que definieran cuatro características que debería tener una buena clase expositiva. Para esto, dos grupos utilizaron rotafolio digital y otros dos grupos recurrieron al vidrio, donde fueron transcribiendo lo que surgía en el intercambio.

Al finalizar, recorrieron las pizarras (analógicas y digitales) del resto de los grupos (de derecha a izquierda), y cuando regresaron a sus respectivas pizarras, escribieron una nueva característica que identificaron en otra pizarra y les resultó valiosa.

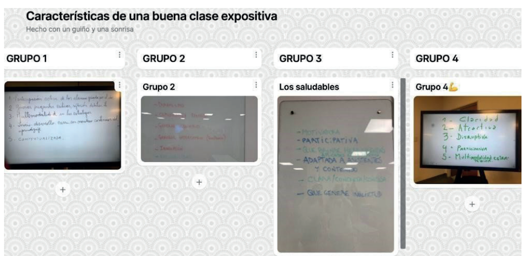
Luego, sacaron una foto de la pizarra y la compartieron en un muro colaborativo que se proyectaba en la computadora central.

2. Producciones grupales compartidas en el muro colaborativo

Se realizó una puesta en común para marcar similitudes, cuestiones que llamaron la atención de otros grupos, y se conversó sobre las características detalladas en el mural recuperando las conversaciones de cada grupo. Este intercambio fue clave para distinguir y marcar diferencias sustanciales entre la clase magistral y la exposición dialogada.

Se puso foco en la necesidad de desarrollar el contenido de manera clara junto con actividades desafiantes y la importancia de generar las condiciones para que el estudiante tenga un rol activo durante la estrategia planteando desafíos cognitivos, provocando el análisis y movilizando saberes y recursos.

Todas las características que plasmaron en los rotafolios digitales, en las pizarras y en los vidrios se fueron retomando para caracterizar los distintos momentos de exposición y anticipar dos recursos clave: el puente u organizador previo y el organizador gráfico.



3. Recorrido libre por postas donde se presentan distintos organizadores gráficos



Para trabajar en el diseño de organizadores gráficos se propuso a los participantes recorrer la sala libremente y observar lo expuesto en seis *postas* (rotafolios digitales, vidrios, pizarra y pizarrón). En cada posta había un organizador gráfico de un tema distinto. Se les pidió que observaran cómo estaba presentada y organizada la información en cada caso, y se brindaron algunas preguntas para que tuvieran en cuenta y tomasen nota: ¿identifican características en común?, ¿diferencias?, ¿cuál/es les resultó más interesante?, ¿alguno les resultó confuso?

Las postas en el contexto de la exposición fueron una excusa para pararse, circular por el aula, dialogar libremente con otros participantes y elegir dónde detenerse a pensar.

Luego se retomó lo visto en las postas y se presentó la diversidad de modos para pensar o diseñar un organizador gráfico considerando: los puntos centrales y claves de la exposición, la relevancia de las jerarquías conceptuales y la relación entre conceptos, la organización de conceptos de lo general a lo particular y la posibilidad de favorecer la integración. Se puso foco en la importancia del apoyo visual, y de representar conexiones complejas de manera simple y clara.

4. Reflexión final

Es interesante resaltar que la clase en sí misma consistió en una clase expositiva significativa que invitó a los docentes a que pusieran en juego sus creencias y saberes, lo cual generó espacios de intercambio, de escucha, de desafíos, de compartir inquietudes, y de ir construyendo juntos pautas para el diseño y sugerencias para la clase a partir de sus saberes y reflexionando sobre sus prácticas docentes.

La hiperaula fue una invitación para repensar la forma de trabajar sobre la exposición significativa dialogada. Esta vez, en un espacio con múltiples recursos tecnológicos y mobiliario ubicado estratégicamente que permitió hacer otro uso del espacio físico, generando diversos tipos de interacción entre los participantes a lo largo de la clase. En las actividades grupales y de rotación, la circulación por el espacio físico también favoreció la circulación de la palabra en el contexto de la clase.

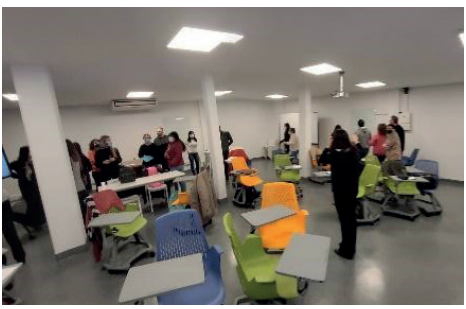


Foto-relato de docentes/estudiantes 3
Aprender sobre simulación clínica en la hiperaula

Espacio

Curso de formación en simulación clínica,[14] Área de Enfermería y Secretaría Académica, Vicerrectorado Académico.

Estudiantes que elaboraron el foto-relato

Celeste Buforn, Gabriela Felippa, Alejandro Huerta y Leonel Penin.

Introducción

Los profesores del Área de Enfermería participamos como estudiantes en una formación sobre simulación clínica durante un mes de cursada, que culminó en una jornada en la hiperaula.

Se propuso institucionalmente una formación en simulación clínica en tanto es una estrategia de enseñanza muy valiosa, que posibilita asumir el rol profesional de enfermero y enfermera y reflexionar sobre la práctica realizada. De ahí la importancia de profundizar en esta estrategia creando esta instancia formativa para las y los profesores, especialmente quienes formamos estudiantes en las prácticas. Contaremos nuestra experiencia como estudiantes con fotos y relatos.

14 Los docentes de este curso son Juan Chein y Pedro Vieyra.

1. Encuentro y expectativas



Nos encontramos presencialmente los participantes en la hiperaula para realizar nuestro último encuentro del curso. El propósito de este encuentro se vinculaba con rodar distintos escenarios clínicos que fueron planificados por cuatro equipos con el seguimiento de los docentes.

Veníamos de un intenso trabajo virtual, con muchas expectativas, pero a su vez, con ansiedad...

2. Las consignas de la actividad y la utilización de los espacios

Los docentes nos comentaron los objetivos, las consignas y la dinámica de trabajo del encuentro. Por un lado se encontraba el equipo de estudiantes denominado RCP, con su planificación de un "taller de habilidades" para optimizar dicha técnica, y por otro el equipo SBAR, que focalizó en la planificación de cómo enseñar la técnica SBAR (Situation-Background-Assessment-Recommendation), por su potencial para desarrollar pases de guardia entre enfermeros y enfermeras. Ambos equipos llevarían a cabo sus planificaciones en la hiperaula, mientras que a los otros dos equipos se les planteó que la planificación que realizaron la llevarían a cabo en el laboratorio de simulación, con proyección simultánea en la hiperaula vía Zoom.



3. Prebriefing con actividad de inicio

La idea que manifestaron los profesores del curso fue experimentar los distintos momentos de las simulaciones. En esta instancia, los profesores nos dividieron en dos grandes subgrupos constituidos por dos equipos; allí experimentamos los prebriefings (momento introductorio de las simulaciones) que el otro equipo de participantes había planificado.

Dos equipos compartimos en los rotafolios digitales la presentación de nuestro prebriefing, con las actividades de inicio (rompehielo) que diseñamos. Contamos con varios rotafolios digitales que permitieron mostrar videos como recursos de la actividad de inicio.

Los otros dos equipos realizaron de inicio para las que utilizaron otros recursos (por ejemplo, un ovillo de lana y elementos de cuerpos).



4. Presentación de los casos con técnica SBAR



Mientras se organizaba técnicamente el escenario en el laboratorio de simulación, los participantes en la hiperaula recibimos del grupo SBAR las características posibles sobre cómo presentar los datos de los casos a simular.

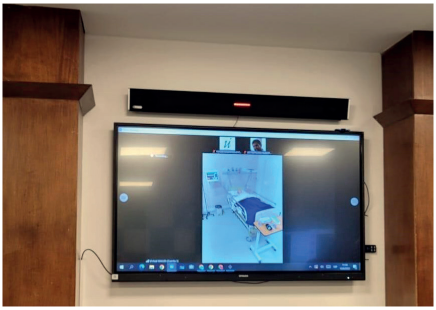
Luego, un equipo simuló un pase de guardia utilizando la técnica SBAR y brindándole a otro equipo los datos sobre el escenario que se rodaría a continuación, que a su vez era la presentación del briefing o escenario a simular.

Los integrantes del grupo SBAR registraron cómo comunicaban los equipos las situaciones.

En la foto es posible observar que mientras se rodaba el escenario, una facilitadora anotaba descriptivamente lo que los equipos expresaban sobre los escenarios/situación. En la pantalla de la computadora central es posible la transmisión del escenario en el gabinete, que venía a continuación.

Una particularidad fue que se desarrollaron muchas cosas en simultáneo tanto en la hiperaula como en el laboratorio de simulación, que se preparaba para correr el escenario en breve.

5. Rodando los escenarios de simulación y debriefing



Se corrieron los escenarios en el laboratorio de simulación mientras los otros grupos observaban la transmisión en la compu central y en los rotafolios digitales.

Realizamos el debriefing. Los participantes que simularon comentaron la experiencia, los observadores comentaron sobre lo observado, se analizó el cumplimiento de los objetivos de acuerdo con una lista de cotejo elaborada para tal fin.

Miramos la grabación de los escenarios corridos en las pantallas, lo que permitió analizar en profundidad diferentes momentos de la escena. Analizamos juntos la correcta utilización de la técnica SBAR a través de lo que se registró en un rotafolios.

6. Cierre

Nos llevamos aprendizajes sobre las simulaciones clínicas, sobre el valor de la planificación, la relevancia del prebriefing, la construcción detallada de escenarios y los eventos a resolver, la importancia tanto del SBAR, como de diseñar la manera de dar devoluciones formativas. El valor de un debriefing reflexivo.

Además, en esta formación en simulación logramos descubrir y aprender las posibilidades y potencialidades de la hiperaula. Nos sorprendió que el mobiliario con ruedas (sillas, mesas) lo reorganizamos muchas veces en la jornada muy fácilmente, y utilizamos todos los rincones del aula. Nos gustó también que no todos hicimos lo mismo y al mismo tiempo.

La experiencia del taller fue extraordinaria, en el sentido de fuera de lo común, de romper con lo habitual. Una experiencia colectiva y formativa.



Foto-relato de docente/estudiantes 4 Experiencia en la hiperaula en Administración de la Producción

Asignatura

Administración de la Producción, Licenciatura en Administración, 3.er año.

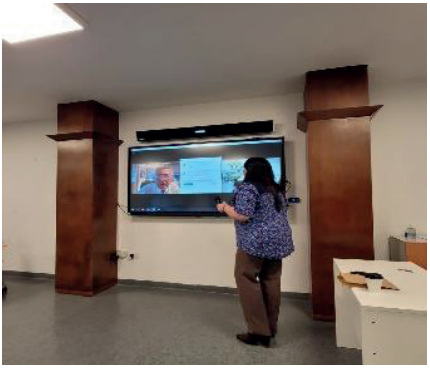
Estudiantes que elaboraron el foto-relato

Karen Richardson, Florencia Vasquez del Solar, Belén Guillén, Florencia Schefer (alumnas) y Andrea Fracassi Ravier (docente).

Introducción

A partir de la materia Administración de la Producción, tuvimos la oportunidad de hacer uso de la hiperaula de la facultad. Cabe aclarar que iniciamos como alumnas de la carrera durante la pandemia. En 2022, con la vuelta a la presencialidad, poder realizar clases en la hiperaula fue una experiencia de aprendizaje muy valiosa. Comentaremos brevemente en fotos y relatos nuestra experiencia.

1. Desafíos: entrevista virtual

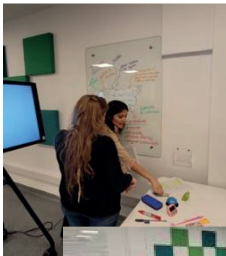


Nuestra docente nos armó desafíos (los incluyó en las carpetas que se visualizan en las fotos siguientes) con actividades adaptadas al espacio de la hiperaula, buscando que utilicemos la diversidad de herramientas que este ámbito ofrece para nuestros aprendizajes.

En la primera parte de la clase nos acompañó de manera virtual el profesor Mauricio Lambertucci, titular de la cátedra de Costos, especialista en tablero de control, quien nos aportó su conocimiento y experiencia profesional en el tema, dado que se formó con las personas precursoras del tablero de control.

Tuvimos la posibilidad de plantear dudas y plantear ideas sobre la importancia de los tableros de control y los indicadores dentro de una compañía en intercambio con el entrevistado.

2 y 3. Recomponer la entrevista con elaboraciones con texto e imágenes



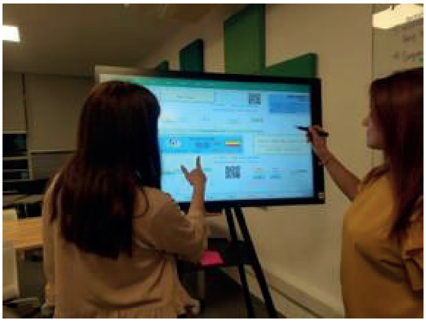


A partir de la charla con el profesor Lambertucci, formamos duplas e hicimos intercambios sobre las ideas principales de la entrevista a partir de una representación gráfica, mapa mental u otra manera que nos resultara adecuada como expresión.

Utilizamos colores, palabras, frases, hicimos dibujos y, al finalizar, la profesora nos propuso mirar las producciones de las compañeras y realizar sugerencias, ampliaciones a las otras producciones.

Luego, entre todas presentamos nuestros trabajos, intercambiamos las ideas más relevantes de la entrevista, compartimos las ideas en común que elaboraron los subgrupos y la profesora preguntó sobre lo que los grupos habían sugerido al otro subgrupo.

4. Explorar indicadores contables en las tablets gigantes



Continuando con una de las dimensiones del tablero de control, en las tablets interactivas utilizamos una planilla de cálculo para analizar los indicadores contables de manera grupal y generar anotaciones instantáneas. Esta herramienta nos dio la posibilidad de sacar una captura de pantalla y, a partir de la generación de un código QR, poder tenerla en nuestros dispositivos móviles.

Cierre

Después de compartir algunas clases en la hiperaula, creemos que nos da la posibilidad de movernos en el espacio, el acceso a la tecnología para realizar actividades desde tablets móviles, pizarrón virtual, con sillones y escritorios que se adaptan a las necesidades de cada alumno.

Nos gustaría cerrar con nuestras palabras:

> "Disfruté mucho la posibilidad de trabajar en la hiperaula. Fue una experiencia disruptiva en el recorrido de la carrera. Es muy entretenido poder trabajar con todas las herramientas que brinda el aula, y la dinámica que se genera tanto con la docente como con las compañeras al abordar los temas de la materia."

> "Una experiencia nueva, una forma distinta de aprender, interactuar. La posibilidad de utilizar distintas herramientas tecnológicas da dinamismo y creatividad a la clase. El conocimiento no se genera sólo con la teoría, sino con la práctica, y la hiperaula brinda la posibilidad de unir ambas."

"Disfruté mucho de integrar los conocimientos a través de actividades con herramientas tecnológicas de última generación, sin duda es la forma más novedosa de aprender una asignatura como Administración de la Producción."

"Voy a la facu después de una larga jornada laboral y la dinámica de clases en la hiperaula me pareció muy entretenida y descontracturada. Poder estar en un ambiente cómodo, con acceso fácil a la tecnología, que nos da la posibilidad de fluir la creatividad, acompaña al alumno en el aprendizaje porque es más fácil recordar los temas cuando los acompañamos con juegos y actividades grupales."

Reflexiones sobre los foto-relatos de docentes/estudiantes: agitar las mentes

por Graciela Cappelletti

La universidad tiene como propósito la formación de profesionales. Sin embargo, con frecuencia se observa que el eje que estructura la enseñanza en el aula continúa siendo la teoría. No resulta raro imaginar, como dispositivo de enseñanza habitual, a un profesor "hablando" y a muchos estudiantes sentados en el aula, escuchando y, tal vez, escribiendo. Es claro que históricamente la enseñanza universitaria no necesariamente ha recurrido al conocimiento pedagógico, ya que su cercanía con los campos de producción de conocimiento, junto con el desarrollo cognitivo de sus estudiantes, no parece exigir especiales dispositivos para la transmisión de conocimientos. En estos tiempos eso está cambiando. Y en esta ocasión la propuesta del Observatorio de Innovación en Educación Superior de Isalud se estructura fuertemente en torno a analizar las innovaciones que se diseñan en el contexto de un dispositivo muy particular: la hiperaula de la Universidad Isalud. Se trata de un espacio y una propuesta que busca acompañar a los equipos docentes en el desarrollo de diseños que alienten la flexibilidad, el trabajo con diversidad, el protagonismo de los estudiantes y la integración significativa de tecnología, entre otras posibilidades.

Lo que encontramos aquí, entonces, es una ventana a experiencias que algunos docentes de la universidad planificaron y llevaron adelante

para sus estudiantes. También se incluyen propuestas de formación para docentes de esta casa de estudios.

Esa ventana a las experiencias está construida también de un modo particular: a través de foto-relatos. Documentar mediante la modalidad de foto-relatos moviliza la reflexión desde lugares no habituales para quienes enseñamos en la universidad: la imagen y las "pocas" palabras. Se trata de una reflexión que incomoda por lo disruptiva. Es posible destacar que la propuesta del Observatorio en la hiperaula interpela por lo menos esas dos cuestiones en sus formatos habituales: el diseño de la clase y su documentación.

En cada uno de los foto-relatos se observan características que se reiteran, tanto en las imágenes como en sus descripciones y explicaciones: alternancia de momentos de trabajo individual de las y los estudiantes con momentos de trabajo grupal, rotaciones por el aula, instancias donde las y los docentes institucionalizan los saberes que se abordan, instancias donde el objeto de análisis es la producción de algunos de los grupos de compañeros, con la intención de realizar aportes a ese trabajo o al propio.

Casi podría decirse que cada clase tiene una coreografía en particular, planificada para que suceda lo que se observa en esta documentación. Seguramente, el análisis detallado de cada experiencia en particular podrá incluir algún otro aspecto. Ahora bien, esto que se describe no sucede de manera aislada, sino que las condiciones del entorno —sí, de la hiperaula— invitan y provocan que sucedan "otras cosas" en las clases. Si bien no voy a expandir esta línea de análisis, cabe preguntarse acerca del valor del espacio para habilitar (o no) el diseño de clases alternativas a la modalidad de la transmisión.

Amanda Fulford, una filósofa que trabaja en temas de educación superior, suele realizar análisis refiriéndose a la construcción de sentido de las palabras. Ella presenta una idea acerca de la palabra *alborotar*: "... la palabra inglesa *trouble*, del francés antiguo *truble* o *torble*, tiene una connotación de agitación o perturbación emocional. En el siglo XVI, el término *trouble* pasó a estar asociado a una preocupación o un motivo de inquietud y, en la década de 1550, al hecho de tener relaciones desfavorables con

las autoridades. Pero su uso en el siglo XIII se refiere específicamente a la 'agitación de la mente'" (2022, p. 7).

En sintonía con lo anterior, Fulford resalta que al agitar la mente de los estudiantes "cuestionamos profundamente ideas convencionales o asentadas, nos sentimos movidos, o agitados, a pensar, y a ser, de una manera diferente" (p. 7).

¿Es factible pensar la posibilidad de que las condiciones de la hiperaula puedan agitar nuestras ideas acerca de cómo enseñar? ¿Es posible que en el marco de estas experiencias nuestros estudiantes puedan aprender sus profesiones de modo diferente? "En ciertos aspectos, es fácil ver cómo la educación superior contemporánea está inmersa en la tarea de consolidar (en lugar de agitar, o de perturbar la mente)" (Fulford, 2022, p. 8).

Las experiencias documentadas en los foto-relatos muestran experiencias algo diferentes de las habituales, sin dejar de lado la especificidad de los saberes que se propone formar: hay experiencias de enfermería, de administración, de metodología de la investigación. Experiencias en las que los estudiantes —agrupados— recorren el aula realizando tareas en distintos formatos, que luego son compartidas para todos.

¿Podemos decir que en estas experiencias la tendencia es alborotar nuestras mentes y las de las y los estudiantes? ¿Podríamos describir estas experiencias como una invitación a pensar colaborativamente: tanto en el diseño como en aquello mismo que ocurre en las clases? Cuando esto sucede, los profesionales que se están formando, además de aprender los conocimientos teóricos y/o prácticos que correspondan, también se forman en competencias generales, vinculadas con sus futuras acciones profesionales: trabajan colaborativamente, se autoevalúan, evalúan a sus pares.

Estas experiencias en foto-relatos documentan lo que aquí se menciona. Probablemente, en términos de Fulford, todo eso venga a alborotarnos.

Referencia

Fulford, A. (2022). "La universidad como alborotadora". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 1-22 [https://doi.org/10.14201/teri.27819].

III

Recapitulaciones

¿A qué nos invitó este libro?

Mariana Ferrarelli, Silvia Reboredo de Zambonini
& María José Sabelli

Nos interesa destacar las ideas más potentes que surgieron de conversaciones con las y los entrevistados, con colegas con quienes compartimos clases y con el estudiantado, así como de los aportes de las recapitulaciones realizadas por especialistas. Sintetizamos en los párrafos siguientes reflexiones a modo de invitaciones para repensar la transformación en la enseñanza.

1. La transformación implica elaborar tramas

La transformación en la enseñanza demanda construir nudos / tramas / articulaciones entre diversos aspectos, actores. Recurrimos a la Real Academia Española, que define la palabra trama del siguiente modo:

1. *f.* Conjunto de hilos que, cruzados y enlazados con los de la urdimbre, forman una tela.
2. *f.* Especie de seda para tramar.
3. *f.* Artificio, dolo, confabulación con que se perjudica a alguien.
4. *f.* Disposición interna, contextura, ligazón entre las partes de un asunto u otra cosa, y en especial el enredo de una obra dramática o novelesca, etcétera.

Focalicemos en la primera acepción, que remite al trabajo textil. Existe una urdimbre, es decir, un conjunto de hilos que se colocan en el telar paralelamente unos a otros para formar una tela. Luego, se coloca un conjunto de hilos a través de la urdimbre. Estos constituyen la trama.



En el libro se fueron tramando voces y miradas de diversos actores de la universidad: docentes, estudiantes, autoridades, estrategias de enseñanza, propósitos, experiencias, protagonismos.

Carina Lion lo expresó con muchísima claridad: transformar la enseñanza supone articular entre contenidos, entre docentes, entre estudiantes, entre el mundo del trabajo y la universidad, articular entre lo que viene y lo que vendrá / lo que no vemos venir, articular preguntas, articular prácticas, etcétera. También el entramado es entre docentes, estudiantes, entre la universidad y el mundo del trabajo, entre lo histórico y las tendencias culturales.

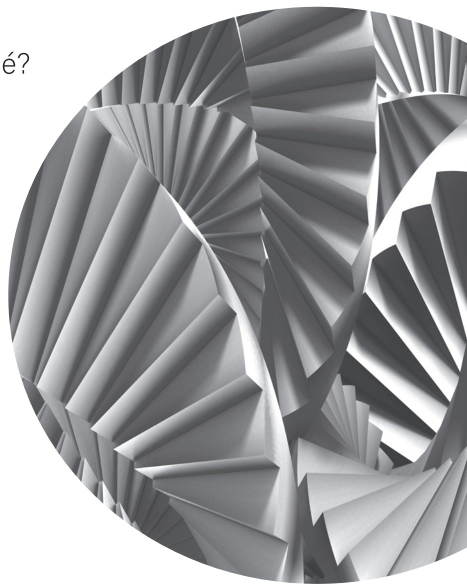
Volviendo a la metáfora del tejido, según cómo esos hilos sean dispuestos, ubicados, relacionados entre sí, darán lugar a una diversidad de tramas.



En las propuestas que venimos planteando, los entramados dan lugar a tramas diversas que posibilitan transformaciones. Los entramados, entendemos, son condición para la transformación, como pares indisolubles. Las tramas permiten combinar diversos colores y texturas. Hay una matriz colectiva en la trama, puesto que esta sería impensable sin esa variedad de matices y tonalidades. Hay un plano de lo individual en la trama que se pone al servicio de lo colectivo y viceversa. La trama remite a una multiplicidad constitutiva que subyace a ella; son los muchos en uno, y el uno en muchos, como un mosaico.

2. Transformar implica considerar distintos planos y avanzar en varias direcciones

Los capítulos previos presentan las innovaciones, transformaciones como prácticas polisémicas, multidireccionales y relevantes en los distintos niveles educativos, y en las diversas instituciones que conforman cada nivel.



Transformar / alborotar / innovar ¿qué? La pregunta por el "qué" de la innovación, o mejor dicho, qué es lo que podemos transformar, atraviesa el libro: puede innovarse el proyecto institucional, el proyecto curricular, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, el espacio, el uso de la tecnologías, las formas de trabajo docente, etcétera.

A gran escala o a escala más pequeña. Como se ha expresado en los capítulos previos, la innovación, la transformación

de mayor escala requiere condiciones políticas, institucionales, de infraestructura, de personas formadas, entre otras. Se trata de un proceso multifacético y poliédrico que involucra una variedad de actores, voces, niveles de implicación y escalas.

3. La transformación es potente si el sentido didáctico la direcciona

Emerge como aspecto central el sentido didáctico de las innovaciones que tracciona e impulsa las transformaciones en el aula. Por momentos pueden aparecer sobredimensionadas las tecnologías o bien el espacio físico. Sin embargo, los entrevistados y quienes intervienen en el libro mediante foto-relatos consideran que las tecnologías suman a la propuesta de enseñanza en la medida en que acompañan las decisiones didácticas y están al servicio de docentes y estudiantes, y no al revés.



Muy claramente Gregorio Casado Coba expresa esta perspectiva: “es mucho más difícil derribar los muros de la cabeza que los muros de las aulas”. Independientemente del espacio físico y de los recursos y las herramientas digitales seleccionados, el sentido didáctico es el que direcciona los esfuerzos de la innovación y la transformación de las prácticas en todos los niveles y escalas. El norte está dado por el sentido didáctico que sostiene las decisiones que se toman.

4. La reflexión es central para la transformación

Una condición de la transformación es la reflexión sobre las prácticas. En un marco de aceleración constante, la reflexión sistemática colabora, propicia la innovación. Tal como lo comenta Gonzalo Jover Olmeda en la entrevista, la clave, sin embargo, consiste en detenernos, bajarnos del ritmo acelerado que nos atraviesa epocalmente para darnos tiempo, para reflexionar sobre los principios desde los que hacemos lo que hacemos y las consecuencias de nuestras acciones.

A la vez, Marta Libedinsky plantea la relevancia de "que cada docente, cada universidad piense qué cosas hay que conservar, qué modificar y qué desechar". También expresa que primero es necesario historizar, para luego adaptar o adoptar. Por eso se torna relevante volver sobre nuestros pasos, construir un posicionamiento reflexivo y crítico, en tanto así se favorece expandir los aprendizajes y las transformaciones hacia otros territorios, profundizando sobre los sentidos que subyacen a las innovaciones.



5. Transformar y documentar se espiralan en un tándem

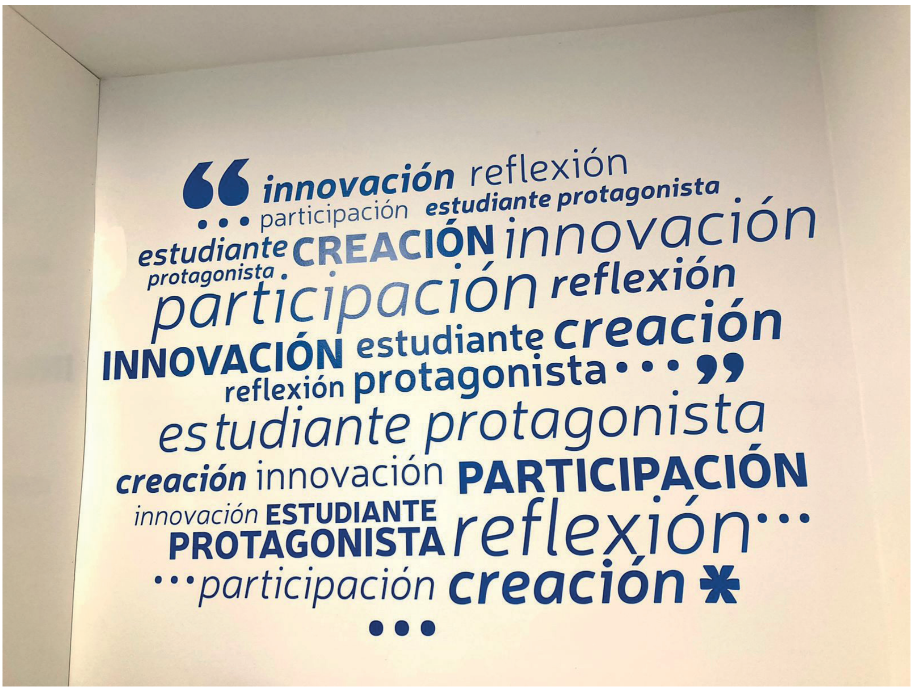
Resulta central la documentación de las innovaciones a partir de maneras propias y singulares. Se documenta para historizar, para inspirar, para alentar. A la vez, documentar posiciona a quienes reconstruyen su práctica desde un lugar diferente, alienta la multiperspectiva y una vuelta reflexiva sobre las prácticas.

Los foto-relatos resultan una manera no convencional de registrar las prácticas, habilitándose diversos modos de registro y comunicación de lo hecho mediante el lenguaje visual, escrito o sonoro.



6. Los principios de la transformación se sostienen con claridad y en diálogo

Los sentidos desplegados en los foto-relatos presentados en este libro (y en muchos otros que no están publicados pero sí documentados) han sido múltiples y divergentes, y cubren prácticas y formatos desplegados sobre diversos ejes. Destacamos la idea de estudiante protagonista, de organización social variada, de interacción colectiva, de diversidad, cooperación y reflexión. Tal como retoman Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti al recapitular los foto-relatos, el objetivo es construir experiencias potentes para el estudiantado, un punto central en las propuestas de enseñanza que se documentan.



7. Los espacios y mobiliario son importantes pero no suficientes

Una cuestión muy relevante que se ha expresado en el libro es que cuando las concepciones de enseñanza y aprendizaje se sostienen en los principios que se proponen desde el Observatorio de Innovación de la Educación Superior (ver punto anterior), el espacio físico del aula requiere ser modificado, así como su mobiliario. El espacio puede llamarse de diversas maneras: hiperaula, aula 360, etcétera. Los espacios que plantea el Observatorio son cómodos, amplios y flexibles, y se reconfiguran fácilmente todo el tiempo. Espacios donde el cuerpo aparece, se mueve. Ejemplo de ello son las puestas en común caminadas que se presentan en los foto-relatos, o bien cuando el estudiantado elige trabajar sentado o parado. Se trata de un espacio que plantea recursos, que asume que lo digital y lo analógico, como entornos fusionados, contribuyen a aprender. Un espacio que asume que el mobiliario puede ser móvil para reconfigurar las maneras de interactuar en la misma clase.



8. La transformación en movimiento se expande

Los foto-relatos dan cuenta de experiencias que se desarrollaron entre 2022 y 2023 (son una muestra de variados foto-relatos que se han construido). En las fotos se visualiza cómo la hiperaula, su mobiliario y sus recursos fueron modificándose hasta llegar a la versión que se puede visualizar en la foto del punto 7. Con el correr de los meses se sumaron desde acustizadores (paneles cuadrados que se ven en las paredes) hasta vidrios gigantes para registrar producciones de estudiantes, pasando por la inclusión de íconos y palabras en las paredes, en tanto comunican las ideas centrales que se buscan desplegar.

Ya a comienzos de 2023 se advirtió que no alcanzaba un solo espacio de hiperaula para las carreras y los equipos docentes que buscaron experimentar en allí. Por ello, durante ese año se rediseñaron otras aulas en hiperaulas, conformando un piso denominado Experiencia Isalud constituido por cuatro hiperaulas y el laboratorio de simulación.

Por otra parte, el pasillo de este piso pasó a tener una lógica de museo interactivo: se invita a los visitantes a interactuar con la comunicación que se plantea en las paredes (imágenes, palabras...), a dejar impresiones, comentarios, etcétera.



9. Palabras de cierre

Las reflexiones expresadas en esta recapitulación invitan a seguir pensando sobre las transformaciones, innovaciones en y sobre la enseñanza desde una nueva vuelta sobre el conjunto del libro.

Estas elaboraciones responden a un trabajo metacognitivo que las compiladoras estamos visibilizando. Una vuelta sobre lo que se destaca, lo que resalta, lo que advertimos que aprendimos, y lo que queda por aprender, mejorar o dimensiones de nuestra práctica que podemos enriquecer. Por supuesto, también es una invitación a los lectores a que identifiquen, resalten lo que quedó resonando, lo que interroga e interpela de la lectura del libro.

Tanto este libro como los cuatro anteriores que componen la Colección Educación Superior de Editorial Isalud recorren transversalmente algunos interrogantes que disparan reflexiones y diálogos con colegas y estudiantado: ¿cómo queremos enseñar en la universidad?, ¿qué posicionamiento deseamos sostener como docentes?, ¿qué lugar ocupa el conocimiento en la trama de nuestras clases?, ¿qué mirada construimos sobre los estudiantes y sus aprendizajes? La propuesta del recorrido que ofrecimos en este volumen busca retomar estas preguntas y reponer conversaciones y lecturas que guían nuestras construcciones y orientan el posicionamiento epistemológico y didáctico que asumimos. El objetivo fue volver sobre nuestros pasos en el contexto de una práctica situada y conectada con el devenir de una realidad compleja y en movimiento permanente.

En esta recapitulación hay iteración. La recursividad y la iteración son relevantes para la transformación de las prácticas porque permiten volver sobre el camino transitado, probar nuevos enfoques, ajustar la mirada, reflexionar sobre las decisiones tomadas y volver a intentar. No hay linealidad en la transformación, tampoco creemos que haya linealidad en este libro.

Compiladoras



Mariana Ferrarelli. Licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación. Magíster en Metodología de la Investigación. Coordinadora del Observatorio de Innovación en Educación Superior de la Universidad Isalud y profesora de Tecnología Educativa del Profesorado Universitario de la misma universidad.



Silvia Reboredo de Zambonini. Vicerrectora Académica de la Universidad Isalud, rectora a cargo. Licenciada en Psicología. Ha realizado una maestría en Organización y Gestión Educativa.

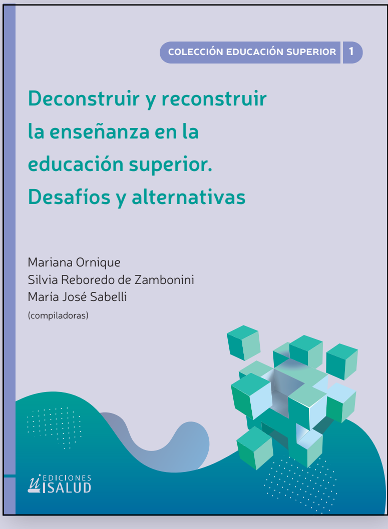


María José Sabelli. Directora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud y del Observatorio de Innovación en Educación Superior. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Magíster en Educación Superior.

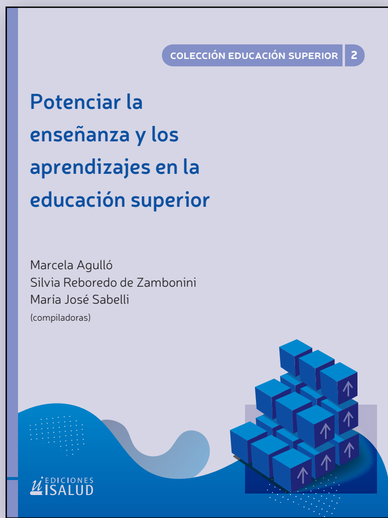
Autoras y autores

Marcela Agulló
Rebeca Anijovich
Jésica Azar
Luján Baez
Ricardo Berstein
Lionel Bosich
Celeste Buforn
Graciela Cappelletti
Gregorio Casado Coba
Gabriela Felippa
Mariana Ferrarelli
Belén Giménez
Belén Guillén
Alejandro Huerta
Gonzalo Jover Olmeda
Livia García Labandal
Marta Libedinsky
Carina Lion
María Laura Manzi
Rogelio Miyar
Mariana Ornique
Leonel Penín
Juliana Raffaghelli
Karen Richardson
Silvia Reboredo de Zambonini
María José Sabelli
Florencia Schefer
Arturo Schweiger
Analía Sesta
Florencia Vasquez del Solar
Yanina Zanarini
María Clara Zerbino

COLECCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR



1 Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior. Desafíos y alternativas



2 Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior



3 Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes



4 Enseñar en la universidiad desede perspectivas inquietas

EDICIONES ISALUD

COLECCIÓN
EDUCACIÓN SUPERIOR